

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA
ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL



TESIS

**DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE MADUREZ
LECTORA “BADIMALE” EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
DE 5 AÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
INICIAL N° 288 Y 231 DE LA PROVINCIA DE RIOJA
EN EL AÑO 2009.**

***PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INICIAL***

AUTORAS : Br. LIZETH KARINA TENORIO SOTO
Br. LILEY CATPO NUNCEVAY

ASESOR : Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

CO-ASESORAS : Lic. Carmela E. Salvador Rosado.
Mg. Ibis Lizeth López Novoa

RIOJA – PERÚ

2009

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA
ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL



TESIS

**DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE MADUREZ
LECTORA “BADIMALE” EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
DE 5 AÑOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
INICIAL N° 288 Y 231 DE LA PROVINCIA DE RIOJA
EN EL AÑO 2009.**

***PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INICIAL***

AUTORAS : Br. LIZETH KARINA TENORIO SOTO
Br. LILEY CATPO NUNCEVAY

ASESOR : Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

CO-ASESORAS : Lic. Carmela E. Salvador Rosado.
Mg. Ibis Lizeth López Novoa

RIOJA – PERÚ

2009

INDICE

CONTENIDOS

| | Pág. |
|---------------------|------|
| DEDICATORIA..... | vi |
| AGRADECIMIENTO..... | vii |
| RESUMEN..... | ix |
| ABSTRACT..... | x |

CAPITULO I

| | |
|--|-----------|
| I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 11 |
| 1.1 Antecedentes y formulación del problema..... | 11 |
| 1.2 Definición del problema..... | 14 |
| 1.3 Enunciado..... | 15 |
| 1.4. Justificación e importancia..... | 15 |
| II. MARCO TEÓRICO | 17 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación..... | 17 |
| 2.2 Definición de términos..... | 19 |
| 2.3 Bases teóricas..... | 21 |
| 2.3.1 LECTURA..... | 21 |
| a) Concepto..... | 23 |
| b) Preparación para la lectura | 24 |
| c) Etapas en el desarrollo de la lectura..... | 24 |
| d) Componentes de la lectura..... | 28 |
| e) Habilidades de la lectura..... | 30 |
| f) Madurez de la lectura..... | 33 |
| 2.3.2. LA ESCRITURA..... | 35 |
| a) Concepto | 36 |
| b) Importancia de la escritura..... | 36 |
| c) Factores que influyen en la escritura..... | 37 |
| d) Habilidades de la escritura..... | 40 |
| 2.3.3. MADUREZ LECTORA..... | 41 |
| a) Concepto..... | 41 |
| b) Factores de la madurez lectora..... | 42 |
| 2.3.4. COMPRENSIÓN LECTORA..... | 46 |
| a) Condicionantes de la comprensión..... | 48 |
| 2.3.5. BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA MADUREZ LECTORA..... | 50 |
| a) Teoría psicogenética de Jean Piaget..... | 51 |
| b) Teoría de la madurez del aprestamiento de la lectura y escritura... | 51 |
| c) Teoría del aprendizaje significativo..... | 51 |
| d) Teoría de la técnica instrumental de la lectura y escritura..... | 52 |
| 2.3.6. SÍNTESIS GRÁFICA OPERACIONAL DEL DIAGNÓSTICO..... | 53 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 2.4. Hipótesis..... | 54 |
| 2.4.1. Hipótesis alterna..... | 54 |
| 2.4.2. Hipótesis nula..... | 54 |
| 2.5. Objetivos..... | 54 |
| 2.5.1. Objetivo general..... | 54 |
| 2.5.2. Objetivos específicos..... | 54 |
| 2.6. Sistema de variables..... | 55 |
| 2.6.1. Variable dependiente..... | 55 |
| a) Definición conceptual..... | 55 |
| b) Definición operacional..... | 55 |

CAPITULO II

| | |
|--|----|
| III. MATERIALES Y METODOS | 56 |
| 3.1 Población..... | 56 |
| 3.2 Muestra..... | 56 |
| 3.3 Diseño de investigación..... | 57 |
| 3.4 Procedimientos y técnicas..... | 57 |
| 3.4.1 Procedimientos..... | 57 |
| 3.4.2 Técnicas..... | 57 |
| 3.5 Instrumentos..... | 58 |
| 3.5.1 Recolección de datos..... | 58 |
| 3.5.2 Procesamientos de datos..... | 60 |

CAPITULO III

| | |
|---|---------|
| IV. RESULTADOS | 61 |
| DISCUSIÓN | 74 |
| CONCLUSIONES | 76 |
| RECOMENDACIONES | 77 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |
| ANEXOS | 83 |
| ANEXO N° 01: Test diagnóstico de madurez lectora "BADIMALE"..... | 84 |
| ANEXO N° 02: Instructivo del manual del test de madurez lectora..... | 98 |
| ANEXO N° 03: Constancia..... | 136 |
| ANEXO N° 04: Iconografía..... | 138-142 |

DEDICATORIA

Agradezco a Dios y a mis queridos
padres: Julio y Sabina por el apoyo
que me brindaron: económico, social
y moral y gracias a mis esfuerzos y
sacrificios que realice para culminar
mi carrera y con el único propósito
de tener una formación digna y
gracias a mis maestros durante los
cinco años de estudios.

LIZETH KARINA TENORIO SOTO

Agradezco a Dios por darme la vida
y protegerme siempre en todo
momento y a mi querido padre:
Edizon Catpo Rodríguez por
brindarme su apoyo incondicional
durante los cinco años de estudios
para cumplir con mi meta trazada

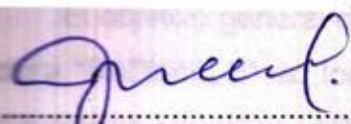
LILEY CATPO NUNCEVAY


AGRADECIMIENTO

- **A Dios** por iluminarnos siempre en el camino del bien y de sabiduría.
- **Al Lic. Ms. Luis Manuel Vargas Vásquez** por su asesoramiento y orientación **permanente** en el desarrollo de la presente investigación.
- **Al Lic. Carmela Elisa Salvador Rosado** por su apoyo incondicional en la **ejecución** de nuestro estudio.
- **A los docentes** de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; por su abnegada labor durante el proceso de nuestra formación profesional académica.
- **Agradecemos** a la directora y docente de la institución educativa inicial N° 288 "Ana Sofía Guillena Arana" del distrito de Rioja por brindarnos facilidades para **hacer posible** la ejecución de nuestro proyecto de investigación.
- **A los niños y niñas** de la sección "Hormiguitas" de la institución educativa inicial N° 288 "Ana Sofía Guillena Arana" del distrito de Rioja por ser los principales sujetos de investigación.
- **Agradecemos** a la directora y docente de la institución educativa inicial N° 231 – sector Atahualpa, del distrito de rioja por brindarnos facilidades para **hacer posible** la ejecución de nuestro proyecto de investigación.
- **A los niños y niñas** de la sección "Abejitas" de la institución educativa inicial N° **231- sector** Atahualpa del distrito de rioja por ser los principales sujetos de **investigación**.

Los autores

JURADO EXAMINADOR


.....
Lic. Mg. Herbert Hugo Arévalo Bartra
PRESIDENTE


.....
Lic. Aladino Panduro Salas
SECRETARIO


.....
Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez
ASESOR

RESUMEN

El Test de Madurez Lectora "BADIMALE", permite conocer el proceso de desarrollo del aprendizaje sistemático de la lectura y escritura, evaluado a nivel de la madurez neuropsicología, según sea la edad de los niños/as.

El objetivo general de esta investigación fue determinar el nivel de madurez lectora "BADIMALE" en los niños y niñas de 5 años de educación inicial de las instituciones educativas N° 288 y 231 de la provincia de Rioja.

La madurez lectora, se basa en las teorías: Psicogenética de Jean Piaget, Madurez del aprestamiento de la lectura y escritura de Dowling y Thackaray, Aprendizaje significativo de D. Ausubel, Técnica instrumental de la lectura y escritura de Condemarin .

El diseño de investigación fue básica - exploratoria con dos grupos de estudios intactos. La muestra estuvo conformada por 40 niños/as (20 niños y 20 niñas). La experiencia se desarrolló durante dos meses, con la aplicación del Test "BADIMALE" en forma individual a los niños(as), logrando refutar nuestra hipótesis de investigación, según lo demuestra los resultados estadísticos donde la T calculada (-1,91) es inferior al valor crítico de la T tabulada (1.691), lo que significa que en la diferencia de los promedios, el valor calculado es menor que el tabular (la hipótesis nula se ubica dentro de la región de aceptación); por lo que el nivel de madurez lectora BADIMALE en los niños no es mayormente diferenciado que con las niñas de 05 años, y es menor de educación inicial del distrito de Rioja, provincia de Rioja.

ABSTRACT

The reading readiness test "BADIMALE" allows to know the development process of systematic learning of reading and writing, evaluated at maturity level neuropsychology, as the age of the children.

The overall objective of this research was to determine the level of reading readiness "BADIMALE" in children 5 years of initial education Educational Institutions No. 288 and 231 of the province of Rioja.

The reading readiness is based on the theories of Jean Piaget Psychogenetic, Maturity of the readiness of the reading and writing and Thackaray Downing, D. Significant Learning Ausubel, instrumental technique of reading and writing Condemarin.

The research design was basic - an exploratory study with two groups intact. The sample consisted of 40 children (20 boys and 20 girls). The experiment was carried out for two months with the implementation of the Test "BADIMALE" individually to children (as), making research refute our hypothesis, as evidenced by the statistical results where the calculated T (-1.91) is below a critical value of T tabulated (1,691), which means that the difference of averages, the calculated value is less than the tabular (the null hypothesis lies within the acceptance region) so that the level BADIMALE of reading readiness in children is largely differentiated with girls of 05 years and is under initial education district Rioja, Rioja province.

CAPÍTULO I

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los seres humanos utilizan diversas formas de comunicación para socializarse y es evidente que no existe ser humano en el mundo que viva sin hacer uso de las formas de comunicación por lo tanto, los sistemas educativos deben considerarse de interés fundamental en el currículo por el desarrollo de las habilidades comunicativas. En el nivel inicial reviste preocupación, el proceso de enseñanza - aprendizaje de las capacidades comunicativas. Por cuanto son la llave para los demás aprendizajes, en este y los demás niveles.

Al hacer énfasis sobre la funcionalidad del lenguaje en el desenvolvimiento del ser humano, en el actual contexto social que vivimos. **INOSTROZA (1996)**, sostiene que en la sociedad compleja de hoy no es preciso el ejercicio de una moderna ciudadanía ni el acceso a los códigos de la modernidad sin el manejo competente del lenguaje oral y escrito. El lenguaje abre o cierra posibilidades para el desempeño social de, los individuos, en tanto que funciona como un instrumento cognoscitivo básico para el desarrollo de otros aprendizajes.

El hombre, en el proceso de su vida, utiliza una serie de medios para comunicarse con sus semejantes; como gestos, la lengua oral y la escritura; que viene a ser la utilización gráfica de la lengua y se manifiesta a través de signos convencionales que conducen a redactar ideas, sentimientos, necesidades y además permite haber alcanzado un nivel suficiente de la lengua al poner en juego la capacidad del análisis y autocorrección, para escribir textos cuyas ideas guarden relación entre sí.

Schenewhy, citado por NURIA (1996), establece que la escritura sigue siendo uno de los signos determinantes de nuestra civilización presente en una gran parte de actividades humanas que goza de un prestigio y una solidez que no tiene discusión. Ejerce de transformadora del pensamiento y de las funciones psíquicas superiores.

En opinión de MOLINA GARCIA, S (1983), nos dice que uno de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectura es el factor neuropsicológico.

Toda prueba diagnóstica, como es bien sabido, puede tener diferentes usos y sobre todo, distintos niveles de interpretación, un primer nivel y uso de interpretación muy elemental y práctico destinado al profesorado de preescolar, ciclo inicial y educación especial.

DE LA CRUZ, MARIA V. (1979), señala que: "Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora, frecuentemente se preguntan ¿cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen?. Durante la última década tanto, maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla."

En los años 60, era común la ejercitación de estas habilidades que conduciría a la madurez antes de iniciar al niño en la enseñanza formal; sin embargo, muchos fracasaban.

(1968), en su libro Didáctico para la Escuela Primaria, afirmaba que la enseñanza, antes de que haya una madurez fisiológica y mental adecuada, expone a los niños a dificultades y fracasos que los pueden llevar a no continuar con la enseñanza regular.

LÓPEZ DE LÉRIDA, MILICIA (1972), en sus investigaciones sobre trastornos del aprendizaje y fobia escolar en Chile, afirma que en el niño inmaduro, el progreso es lento, experimenta fuertes sensaciones de inseguridad y probablemente presente en el futuro, conducta de evitación frente al estudio, el cual se reflejara en negativa a estudiar y angustia asociada a la situación de aprendizaje.

Haliwell y Stein, mencionado por **M. CONDEMARIN Y CHADWICK (1986)**, refieren que aparentemente la madurez está relacionado con la edad mental, y no con la edad cronológica y del grado escolar, pero aceptar que la madurez llegaría con la sola introducción de la variable tiempo puede conducir a subestimar la importancia del aprestamiento, el ambiente sociocultural, el sistema escolar y la motivación.

RODRÍGUEZ, SEBASTIÁN (1986), nos dice que la enseñanza de la lectura escritura debe hacerse cuando el niño posea la madurez para ello. Y más adelante incitan al profesorado a emplear un test de inicio para evaluar la madurez lectora, antes de iniciar al niño en dicho aprendizaje.

GRANIZO, YELA (1981), considera 3 aspectos capitales para comprender el porqué de esta batería para la Madurez Lectora, y estas son:

- **Primero:** Aunque hoy se dispone de datos científicos serios y fiables como para cuestionar muchas de las ideas que han sido publicadas acerca del concepto de madurez lectora, sin embargo, hay evidencias científicas para continuar aceptando que, antes de intentar iniciar a un niño en el aprendizaje sistemático de la lectura y de la escritura, debe ser evaluado su nivel de madurez neuropsicológica, siempre que se tenga muy claro que en los resultados de ese aprendizaje intervienen otros factores tanto o más condicionantes que los de orden neuropsicológicos, según sea la edad de los aprendices.

- **Segundo:** Existe igualmente suficiente evidencia científica de que el aprendizaje de la lectura es un proceso tan complejo desde el punto de vista neuropsicológico, que obliga a no basar el nivel madurativo en un solo factor y mucho menos en un solo test. Lo cual no impide el que además de evaluar la madurez global se evalúe también la madurez parcial en cada uno de los factores implicados, sobre todo pensando en el planteamiento de un proceso de entrenamiento madurativo.
- **Tercero:** En niños cuyo nivel global de desarrollo (no debe confundirse nivel global de desarrollo con nivel intelectual, ni tampoco cociente de desarrollo con cociente intelectual) se sitúe entre los cinco a seis años los factores de orden neuropsicológico, mayormente implicados en el aprendizaje de la lectura son estos: Estructuración especial, estructuración rítmica, lenguaje oral (Tanto a nivel de expresión como de comprensión) y laterización. (www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wis.exe?IsisScript.YELA%20GRANIZO%20MARIANO...-42k).

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Leer supone descifrar unos signos y abstraer de ellos un pensamiento. Escribir es la utilización de esos símbolos lingüísticos para comunicarse. El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo; en el que intervienen factores biológicos, neuropsicológicos, psicológicos, lingüísticos, perceptivos motrices y socio-afectivos y para el cual el niño debe poseer cierta madurez psicológica y psíquica y una preparación previa.

La mayoría de las destrezas que una persona adquiere son el resultado de dos procesos: Maduración y aprendizaje y se requiere del primero para lograr el segundo.

Según ALLENDE y CONDEMARÍN (2000), se entiende por madurez para el aprendizaje escolar la posibilidad de que el niño, en el momento

de su ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias.

La madurez lectora, se construye progresivamente gracias a la interacción de factores internos y externos cuyo dinamismo interior garantiza al niño una madurez, anatómica y psicológica, en la medida que los sean proporcionadas las condiciones de su medio en que vive; motivo por el cual nuestra investigación intenta diagnosticar el nivel de madurez lectora de acuerdo al test "BADIMALE", en sus dimensiones de organización espacial, estructuración rítmica-temporal, lenguaje oral y orientaciones derecha – izquierda, que nos permita conocer nuestra realidad en los niños y niñas de de educación inicial en la provincia de Rioja.

1.3. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

Nuestro problema de investigación se plantea a través de la siguiente interrogante: **¿Cuáles son los niveles de madurez lectora que alcanzan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja, en el año 2009?**

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El presente trabajo de investigación es importante para medir en qué capacidad de madurez lectora se encuentran los niños/as de las diferentes instituciones educativas de educación inicial de la provincia de Rioja, debido a que este es un tema de investigación de mucha trascendencia de los niños en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que tiene que ver mucho con el factor neuropsicológico en el aprendizaje de la lectura es importante emplear un test de madurez lectora.

Uno de los objetivos de la educación preescolar lo constituye, el crear las condiciones par que el niño adquiera la madurez de las funciones básicas para el aprendizaje de la lecto escritura; por lo que identificar tempranamente a los niños con factores biológicos y ambiental y determinar la madurez previa a la escolaridad constituye un campo de interés no solo educativo, sino económico, social y de la salud.

En el área educativa, significa la posibilidad que a los niños que ingresan les sea facilitado su proceso de aprendizaje, lo cual les daría seguridad en la vida para la realización de otras tareas. Para los docentes, el diagnostico de madurez lectora permitiría diseñar estrategias niveladoras, para esos alumnos. Para las Instituciones Educativas permitirá adecuar las políticas de selección, ingreso y estratificación de los alumnos en secciones de acuerdo con el nivel de aspecto que poseen.

Se espera que los resultados de este investigación sean tomados en cuenta por los encargados de gerenciar y diseñar las políticas de salud, educación y de promoción social y se logre implantar el test en las consultas preventivas de salud, en todo el país, y reactivar este test de madurez lectora para el uso rutinario de los docentes en los centros de educación preescolar y en la escuela básica formal y sea aplicado a los niños de próximo ingreso al primer grado de educación básica, determinar la madurez lectora de sus funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura y evitar someterlos aun aprendizaje difícil, poco motivante para cuyas exigencias no estaban preparados y en consecuencia, Disminuir así, el numero de niños frustrados, tristes desmotivados para el trabajo escolar, cuya reacción emocional persiste a un aprendizaje difícil, aun después de solucionar el problema de aprendizaje, que lo lleva a tener una conducta de evitación ante el estudio y probablemente a la deserción escolar.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Llevado a cabo el proceso de revisión bibliográfica sobre estudios realizados con la temática de la presente investigación, se ha encontrado la información que se presenta a continuación:

- a) **MARIÑO, CARLOS (1990)**, en su investigación sobre: **"ESCALA DE MADUREZ LECTORA"**, arribó a las siguientes conclusiones:
 - Los 8 subtests tienen un alto nivel de correlación entre si (homogeneidad) y con el criterio.
 - La puntuación global es la distribución que posee mayor valor predictivo.

- b) **SANCHEZ, ROSA (1995)**, en su trabajo : **"ESTUDIO DEL DESARROLLO MOTOR DE POBLACIÓN ESCOLAR LEONESA MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LA BATERÍA LINCOLN-OZERETSKY DE MOTRICIDAD INFANTIL"**, arribó a las siguientes conclusiones:
 - Que en la evaluación del desarrollo motor en los niños las diferencias fueron escasas en cuanto al sexo.
 - La cuantía de la actividad física es mayor en los niños que en las niñas y la inactividad física llega a acompañarse, en niños de edades tempranas, de un retraso significativo en la edad motora y una disminución del cociente motor.

- c) **TINTAYA, JUAN M. (2004)**, en su trabajo titulado **"METODOLOGÍA DE LA LECTO – ESCRITURA"**, llegó a las conclusiones siguientes:
 - El aprendizaje de la lecto – escritura es de acuerdo donde el niño desarrolla su existencia.
 - Los educadores deben aplicar una variedad de métodos adecuados según el tiempo y espacio que se desarrollan.

- Los padres o progenitores deben estimular desde la edad temprana motivándoles hacia la lectura y escritura.
- Los educadores deben tener mayor consideración o tolerancia de los estudiantes, ya que la enseñanza constructiva esta basada en el aprendizaje gradual de los educandos.
- Tanto la escritura y la lectura es un proceso coordinado, gradual y simultaneo en la enseñanza – aprendizaje.

d) **GAYTÁN, MANUEL y ADAME, MARÍA ARACELI(1999)**, en la tesis titulada: **“LA LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN LECTORA”**, concluyeron en lo siguiente:

- Un 96% de los alumnos de cuarto grado de su escuela primaria no conocían las partes que forman el texto no podían identificar las partes que forman el texto no podían identificar las ideas principales de cada párrafo y mucho menos podían interpretar con palabras propia el contenido de un texto.
- Esto de muestra que el nivel de comprensión de sus alumnos era sumamente bajo, casi nulo.
- Los profesores estuvieron trabajando la lectura usando las estrategias de anticipación, inferencia, predicción, confirmación y auto corrección a través de juegos, crucigramas, sopas de letras y otras técnicas.
- Los alumnos tienen capacidad para implementar dichas estrategias por ende, los alumnos mejoraron su comprensión lectora.

d) **PINZAS, JUANA (1986)**, en su investigación denominada: **“DEL SÍMBOLO AL SIGNIFICADO. EL CASO DE COMPRENSIÓN LECTORA”**, concluyó que:

- Los niños son lectores activos, conscientes de sus dificultades y que lo atribuyen a diferentes factores como texto, la tarea y sobre las características del lector.

- e) **SCHMITT y Otros (1998)**, en su trabajo de investigación: **"APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**, concluyen que:
- La aplicación de las estrategias metacognitivas de predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, auto preguntas, uso de conocimientos previos y finalmente resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas, produce cambios en la forma de comprender e interpretar diferentes textos dentro de la tarea educativa.
- f) **SÀNCHEZ, D (1987)**, en su estudio sobre: **"LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN LA ADQUISICIÓN DE LA MADUREZ LECTORA EN LOS NIÑOS DÉBILES MENTALES LIGEROS"**, arribó a la siguiente conclusión:
- La práctica psicomotriz produce mejoras en los rendimientos mentales y motores de los niños deficientes mentales ligeros, los rendimientos manipulativos son mejores al influir la práctica psicomotriz directamente sobre ellos, cambio efectivo en el proceso general de la madurez lectora y la adquisición de la lectoescritura.
- g) **BRAVO (2000)**, en su investigación **"INFLUENCIA DE LA LECTO- ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**, concluyó que:
- Los alumnos que ingresan a la escuela, en su gran mayoría, muestran poca coherencia al escribir y leer, en cambio los alumnos que van a egresar muestran un porcentaje regular de buena coherencia aunque siempre hay alumnos con mala escritura y lectura.

2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

MADUREZ: **AUSUBEL (1996)**, define a la madurez como la adaptación adecuada de las capacidades existentes del individuo (genéticas, del

entorno, experiencias y aprendizajes) a las exigencias de una tarea bien definida.

MADUREZ LECTORA: Según PINZÁS (2003), es un proceso de desarrollo del aprendizaje sistemático donde el niño ya está apto para la lectura y escritura, y que debe ser evaluado a nivel de la madurez neuropsicológica, y que en ese aprendizaje intervienen otros factores tanto o más condicionantes que los de orden neuropsicológico, según sea la edad de los aprendices.

LECTURA: SILVA (2006), sostiene que "La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica semántica, sintáctica, pragmática esquemática e interpretativa".

LEER: SILVA (2006), se refiere al término leer y dice lo siguiente: "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos hacerle las preguntas y tratar de hallar respuesta en el texto. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier propósito, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando."

APRENDIZAJE: "Es un proceso mediante el cual la capacidad o disposición de una persona cambia como resultado de la experiencia" (GRAIG 1979). Es decir que el aprendizaje es toda una secuencia sistemática del cambio de conducta humana, esto con la ayuda de la propia experiencia.

COMPRESIÓN LECTORA: SILVA (2006), establece que la comprensión lectora, es un proceso de elaborar un significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlo con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

MADUREZ DE LA ESCRITURA: CONDEMARÍN Y M. CHADWICK (1981), plantean que la madurez de la escritura es el desarrollo y adquisición adecuados, de los factores involucrados en la escritura son fundamentales, ya que el niño requiere de una armónica y regular maduración, para alcanzar la realización normal en el dominio y realización de la escritura, como es en el acto del grafismo y todos los movimientos esenciales que se involucran en este proceso para la realización adecuada de los trazos de las composición de las palabras.

2.3 BASES TEÓRICAS

2.3.1 LECTURA

La lectura, es una herramienta fundamental para el desarrollo y crecimiento de los pueblos, por ende el avance y progreso tecnológico para las nuevas generaciones. Aporta al conocimiento de las personas en forma integral, brinda una mejor comprensión de los significados del lenguaje escrito. Por tanto, se debe tener siempre presente que el aprendizaje de la lectura debe ser integral, ya sea en la entrega y adquisición, como ocurre en el proceso de relación docente – alumno.

Es indispensable, tener en cuenta que la lectura se encuentra relacionada con los procesos del pensamiento, como es la amplitud de lenguaje, a través del estímulo visual y auditivo, quienes le permiten al lector mantener una adecuada comunicación con el mundo que lo rodea, en sus formas de expresión y comprensión de lo que el medio letrado le proporciona.

Del mismo modo, las emociones son fundamentales al momento de adquirir la lectura, ya que el niño, debe despertar cierto interés por los diversos textos que le son presentados para leer, además de sentir que de alguna forma debe expresar sus sentimientos y emociones con sus pares y el medio al que parece.

Por ende; es importante mencionar que el ambiente en que se encuentra inserto el niño es promovedor de la mayoría de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de la lectura, ya que es de ahí de donde provienen los estímulos para despertar el interés por la lectura en el niño y el tipo de lector que este será más tarde; como un aporte de desarrollo y crecimiento para la comunidad educativa y cultural a la que pertenece; forjando nuevos valores a través de la lectura y los conocimientos que con este proceso se consigue para la formación de las personas.

En este mismo sentido, se encuentran los planteamientos de ALLIENDE Y CONDEMARÍN (2000), dando una mirada social de la lectura, a pesar de las funciones que se le han asignado como son lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, las cuales son ámbitos de la realización personal, no menos importante la función social, en donde dicen que "las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, y a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se transmite directamente", además explican que la lectura como hábito permite "formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar principios científicos y técnicos

a) Concepto

Es importante señalar que el concepto de lectura, a través del tiempo, ha ido cambiando; de un enfoque centrado en la decodificación para lograr una lectura fluida, a un enfoque más comprensivo, es decir de un “aprender a leer” a un “leer para aprender”.

Por tanto, se hace necesario conocer algunas perspectivas de distintos autores, acerca de la lectura y las características más importantes que este proceso involucra en su enseñanza – aprendizaje; su visión de lo que ocurre entre el texto y el lector, además de lo que va sucediendo a nivel cerebral, en sus pensamientos, expresiones, creatividad, en la forma de internalizar la lectura, ya que de este modo se va modificando su visión personal del mundo letrado, de lo que quiere comunicar y donde fijar sus intereses para mejorar y facilitar su aprendizaje.

En un sentido más holístico, **T. MARCHANT y I. TARKY (1998)**, plantean que “la lectura estimula el pensamiento y la creatividad, permite recibir una gran cantidad de información según intereses propios del lector, lo que le brinda un mayor crecimiento y aprendizaje integral”. En este ámbito, la autora apoya que la lectura permite un estímulo de pensamiento y desarrollo de la creatividad, para el logro de un aprendizaje integral y por ende le permite una adquisición e intercambio de conocimientos según sus capacidades y necesidades intelectuales.

Una definición de lectura dada por **ALLENDE y CONDEMARÍN (2000)**, señala que es “una actividad única que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de otras fases del currículum”. En este planteamiento se hace énfasis en el lector eficiente y su estrecha relación con el éxito escolar, debido a la automatización de la lectura lo que hace posible el ahorro de tiempo

en el proceso de la decodificación, para así dedicar más tiempo a procesos de orden superior y de mayor complejidad como es el caso de la comprensión lectora.

b) Preparación para la Lectura

El hecho de que el niño haya alcanzado la edad de la escolaridad no siempre significa que ya esté en condiciones de aprender a leer. Al comienzo del primer año, muchos niños carecen de la experiencia y la madurez necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura, en tanto que otros poseen un nivel superior al que corresponde a su edad cronológica. (ALLENDE y CONDEMARÍN, 2000).

El docente debe reconocer estas diferencias individuales cuando planifica su labor diaria, porque para ser efectivo, las actividades deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

El grado de madurez previa, para la lectura depende de la experiencia y de la educación de cada niño/a. Ciertas actividades y experiencias específicas desarrollan las funciones auditivas y visuales. Enriquecen el vocabulario, enseñan al niño a controlarse y le proporcionan seguridad emocional y social.

c) Etapas en el desarrollo de la lectura

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura ha sido el de UTHA FRITH (1985), quien sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas.

La primera se ha denominado *logográfica*, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años (incluso menores) pueden ser capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.). Así, pueden hacerlo con su

propio nombre o con algunos vocablos como: *Coca-Cola*, *Carrefour*, *Disney...*, fórmula que tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre ellas, pero si su número aumenta o si son visualmente parecidas, como «paso» y "pato" no podrán diferenciarlas. La estrategia logográfica puede ser una forma de aprendizaje tan simple que incluso admite fallos cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía, o cuando se cambia el contexto de presentación.

A pesar de las críticas que ha recibido esta etapa para ser considerada propiamente como de lectura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado dichas estrategias en el hogar y en la propia escuela, propiciados por los entornos familiares y escolares, como consecuencia de la aproximación a experiencias tempranas de lectura y escritura que han tenido lugar a modo de juego, pero con intención comunicativa y motivadora. Precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras ha demostrado ser muy efectiva de cara a acceder a la siguiente etapa. La logográfica deja paso a una segunda etapa, que se caracteriza por una enseñanza intencional del código, y, por tanto, se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

En la segunda etapa, denominada *alfabética*, el niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico¹, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta la tarea es más compleja, puesto que se plantea al alumno el reto de comprobar que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va ser útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente.

Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero, además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para poder acceder al significado de la palabra el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es la que sucede cuando se pide a un alumno que lea la palabra "pato". El niño comienza lentamente decodificando, y dice: «/p-a-t-o/», pero al momento cae en la cuenta y dice: "¡ah! /pato!". En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica, y, poco a poco, se van dominando los procesos decodificadores, que perdurarán a lo largo de toda su vida, aunque la mayoría de los alumnos los van a automatizar, consiguiendo mejorar la eficacia lectora tanto en rapidez como en comprensión. No obstante, hay alumnos que no consiguen automatizar la decodificación de las palabras, y su lectura se caracterizará por ser lenta y silabeante, a veces con errores de exactitud, que se van a añadir a sus problemas de comprensión. Los recursos cognitivos son limitados, y, cuando dedicamos parte de nuestro esfuerzo a la decodificación, no podemos dedicarlos a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura.

Cuando se automatizan los procesos decodificadores tiene lugar una tercera etapa en el desarrollo de la lectura, denominada *ortográfica*, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez los mismos vocablos. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de ellos. Sin embargo, aumenta la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura. Según FRITH (1985), las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el niño va afianzando los procesos automáticos de

decodificación y va aumentando su léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de vocablos a cuyo significado puede acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. El léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, de suerte que van dejando una huella impresa en su memoria, a la que recurre cuando se le muestran una y otra vez.

Pensamos que el conocimiento de la existencia de estas etapas en el desarrollo de la lectura es muy útil para todo el profesorado, puesto que podrán justificarse los errores cometidos por el alumno, y porque servirán de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas a la hora de solucionar los problemas que surgen en la enseñanza.

La principal implicación didáctica que deviene de la identificación de estas etapas informa de la secuencia de enseñanza de la lectura. Por ello, considerando la existencia de una etapa logográfica, recomendaríamos la aproximación a la lectura y a la escritura con materiales escritos por los alumnos o por los propiamente impresos. Son numerosas las experiencias exitosas con alumnos de tres y cuatro años a los que se da la oportunidad de leer y de escribir cuentos, de redactar mensajes y recetas, etc. (Medrano, 1989; Roca y otros, 1995; Domínguez y Barrio, 1997; Ramos y Tejado, 2003). Por tal motivo, pensamos que la lectura y la escritura no son cuestiones de todo o nada, sino que se trata de procesos que pueden empezar en cada alumno en momentos distintos, y que en ello intervienen las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz, como las ayudas y los recursos que proporcionan los educadores y las familias.

No obstante, la etapa logográfica no puede permanecer durante toda la vida escolar. Por eso es necesario acceder de forma intencional a la

➤ **La comprensión;** aquí se distinguen dos niveles:

- El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.
- El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

Los niveles de comprensión lectora

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

1. **Comprensión literal,** donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

2. **Comprensión inferencial**, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
3. **Comprensión crítica**, mediante la cual se emiten juicios valorativos.
4. **Comprensión apreciativa**, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
5. **Comprensión creadora**, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

e) HABILIDADES DE LA LECTURA

GÓMEZ, S y HUARANGA, O (1985), sostienen algunos procesos cognitivos que se tendrán en cuenta para el aprendizaje de la lectura. Para ello, se tratará por separado con el objeto de lograr una comprensión más clara del tema:

- **DISCRIMINACIÓN VISUAL:** El niño debe tener una adecuada capacidad para captar y discriminar los estímulos visuales. Supuestamente el niño a la edad de 6 años y medio alcanza una edad visual adecuada, en la que logra fijar la convergencia de la mirada frente a un estímulo gráfico. En su campo visual debe predominar la permanencia de visión de la figura sobre el fondo, manteniéndola en su mutua relación correcta, sin invertirla.
- **DISCRIMINACIÓN AUDITIVA:** El niño debe ser capaz de identificar los sonidos y luego reconocer las secuencias sonoras como palabras conocidas, mediante el análisis auditivo, la reorganización mental y la asociación de significados.

Se habla de agudeza auditiva en términos de la capacidad que responde a diferentes secuencias (tonos) en distintas intensidades. Un factor que incide en la discriminación auditiva, es el efecto de enmascaramiento, por medio del cual se

superponen los sonidos de misma frecuencia. Ello impide que el mensaje sea adecuadamente audible, y esto sucede con frecuencia en los salones de clase."... la finalidad de la educación sensorial es conseguir que, los niños adquieran las habilidades y los hábitos que les permitan hacer de sus sentidos de una manera activa e inteligente y superar deficiencias sensoriales individuales. (PÉREZ, TABOADA 1996).

- **INTUICIÓN ESPACIAL:** Según ella el niño debe haber adquirido una disposición que debe ser capaz de captar las relaciones de los elementos complejos espaciales. De acuerdo a ello, se espera que disponga adecuadamente su trabajo en la hoja, que sea delinear sus textos en columnas, escribir sobre la línea, no omitir líneas ni columnas y disponer su trabajo con orden.

Es ya conocida que la noción de espacio no es innata, sino debe elaborarse y construirse. WALLON, (1984), sostiene que las relaciones de lugar son las primeras en emanar de la experiencia concreta y que sin embargo exige numerosas y difíciles etapas para su edificación.

- **LENGUAJE:** La adquisición de la base del lenguaje es ante todo la formación de hábitos articulados y auditivos, la construcción de figuras motrices y sonoras, y que de correspondan. Es necesario tener bien formados los órganos auditivos, fonador y de articulación, los cuales deben tener un funcionamiento normal y una reacción adecuada y precisa a las órdenes que le llegan de centros nerviosos superiores. (E. DELACROIX, 1999).
- **ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL:** se encuentra muy relacionado con la lengua habla puesto que se la emite en una serie de palabras que se desarrolla sucesivamente, en las cuales "cada elemento surge cuando otro desaparece. Las relaciones

temporales han sido estrechadas principalmente por medio de estructuras rítmicas.

FROSTIG, M. citado por **MULLER (1980)**, sostiene que para tener sentido del ritmo, debe ser capaz de percibir en su complejidad una sucesión de sonidos que contribuyen una unidad, pero por otra parte, es también la aptitud para traducir esas percepciones en un comportamiento motor que se sincronice con las formas percibidas.

En las investigaciones recientes hechas por **QUIROZ (1987)**, se vio la relación estrecha que existe entre la posibilidad de ritmo, de acento con respecto a las estructuras temporales y el éxito en la lectura. Esta relación hace indispensable la preparación de los niños para las nociones de tiempo, espacio y sucesiones.

- **FUNCIÓN SIMBÓLICA:** El lenguaje sea hablado, escrito de mímicas, gráficos, etc. Es un conjunto de símbolos depurados de los cuales debe tomar posesión el niño, esto es mucho más complejo de lo que se pensaba a cerca del lenguaje como un proceso de adiestramiento que incluía la memorización de series de palabras e imágenes auditivas y motrices.

Según QUIROZ (1987), lo importante es precisamente establecer que permite sustituir al contenido real de las intenciones o los pensamientos y a las imágenes que lo expresan: sonidos, gestos, o aun objeto que no tienen ninguna relación intrínseca con esas intenciones, pensamiento o imágenes. La función de simbolización es precisamente ese poder de sustitución, que desempeña uno de los papeles más importantes en toda la vida intelectual y por consiguiente en la vida escolar del niño, desde el simple aprendizaje de la lectura

hasta la actitud psíquica que hace posible el acceso a los problemas más elevados.

- **ATENCIÓN Y MEMORIA:** En la edad preescolar, la atención presente unas características especiales que es necesaria tener en cuenta para el debido tratamiento educativo. Se puede afirmar que esta facultad tiene los párvulos y más bien un carácter sensorial, espontáneo, pasivo, fluctuante y muy fluido por los estímulos externos (imágenes, movimientos y sensaciones auditivas).

Por otra parte, la experiencia corrobora que el niño en preescolar, reproduce con facilidad movimientos e imágenes, de ello se deduce que en esta etapa la memoria es eminentemente visual y en segundo grado auditiva.

La atención es la capacidad para concentrarse, constituye el requisito fundamental de la comprensión, solo mediante la intervención de esta función psíquica se puede discriminar de mayor a menor grado las cualidades de los objetos que nos rodean. Es indispensable ayudar al niño para que logre las condiciones psicológicas básicas de la tensión antes de que inicie el aprendizaje normal de la lectoescritura. (SÁNCHEZ, D. 1996)

f) MADUREZ PARA LA LECTURA

CAMPS, ANNA y Otros (2003), en sus estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir la "madurez lectora" han ocupado un lugar de privilegio en la literatura dedicada al tema. Los resultados obtenidos han interesado sobre todo a los maestros de educación infantil y de educación especial, preocupados porque su alumnado esté bien preparado para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura.

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, informaba que el problema de los retrasos lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuoperceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal, etc.), y en otros aspectos que pueden ir unidos al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han hecho distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor sobre la madurez lectora, y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas son condiciones indispensables para aprender a leer. Las conclusiones a las que se ha llegado aportan nuevos planteamientos, entre los que resaltan la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Por un lado, el desarrollo del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura, con la escritura y con el acercamiento al código lectoescritor que se realiza en numerosas aulas de educación infantil al objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.

CAMPS, ANNA (1990), considera que el acceso a la lectoescritura debe comenzar desde el ingreso del niño en educación infantil, aunque los objetivos del aprendizaje deberán ser distintos en unos niveles y en otros. Este hecho facilitaría a todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, disponer de más

tiempo para el aprendizaje de un conjunto de procesos cuyo desarrollo va a durar bastantes años.

La lectura es, además, una actividad cognitiva compleja, que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado. En este contexto, se piensa que la decodificación constituye un importante componente implicado en la lectura, pero no el único. Por eso, introducir la lectura a los niños en educación infantil no supone necesariamente acceder a la decodificación, sino que propone acercarlos a un nuevo sistema de comunicación que les proporciona experiencias divertidas y gratificantes. Si en esta aproximación los alumnos sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad, de la misma forma como se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general, es decir, ofreciendo información pertinente y adaptada a sus necesidades.

2.3.2. LA ESCRITURA

TINTAYA, JUAN M. (2004), señala que la escritura, es un proceso de gran importancia en la vida de las personas, sobretudo al comienzo de su formación educacional; ya que se debe considerar que es un proceso que va a la par con la lectura y más aún es fundamental que el inicio de la escritura sea con la base de una enseñanza apropiada a las necesidades educativas y personales de cada niño.

Entendiéndose, que la escritura representa un todo de símbolos y significados completamente innovadores en la vida del niño, dando esto importancia no solo a las emociones, ideas y pensamientos que el niño quiera expresar, si no también a su armonía en la expresión de sus movimientos al momento de realizar los primeros trazados de

la escritura, los que marcarán el comienzo de una nueva etapa de vida.

a) Concepto

Aquí se dan a conocer algunos conceptos de escritura, que proporcionan información de acuerdo a las perspectivas e intereses propios de cada uno de los autores estudiados, quienes señalan claramente las características que ocurren en el proceso de la escritura, enfocados directamente en el niño.

Según el **DICCIONARIO ESPAÑOL MODERNO (2004)**, "escribir" es: "Representar ideas por medio de signos y más especialmente la lengua hablada por medio de letras"; "figurar el pensamiento por medio de signos convencionales"; "la escritura es la pintura de la voz".

FERREIRO, E Y GÓMEZ, M (1998), sostiene que: "Los procesos lingüísticos, fundamentalmente la escritura, tienen como propósito satisfacer necesidades de comunicación individual y social, señala que debe entenderse como un instrumento de comunicación y un medio para satisfacer necesidades de la vida real".

Los autores, **FERREIRO, TEBEROSKY Y TOLCHINSKY (1995)**, concuerdan a grandes rasgos que la escritura es para satisfacer las necesidades individuales de las personas. Ante lo que Teberosky y Tolchinsky, lo proponen como un sistema de registro, que aumenta la capacidad de la memoria, de organización y reflexión de la persona, claramente en un ámbito personal en primer lugar y luego transmitido o en interacción con otros.

b) Importancia de la escritura

La escritura es y ha sido un factor importante en el proceso social, produciendo con ella registrar los más diversos episodios históricos y así hacer válido lo hablado, permite también al ser humano llegar a conocerse a sí mismo, poder interpretar lo pensado en un papel a

través de diferentes códigos sociales, ampliar el pensamiento y conocimiento a otras personas y a diversos ámbitos.

Además, cumple un rol comunicador, que a través de los escritos del mundo hemos podido intercambiar conocimientos y descubrir muchos otros, es integrador de habilidades, ya que la escritura permite mejorar la ortografía, redacción, comprensión de ideas y adquirir la lectura, es impulsor de sociedades, como una consecuencia de los registros de las ideas de grandes inventores, lo que permite avanzar y en cierta medida mejorar ciertos descubrimientos para que el futuro sea cada vez mejor.

Por tanto la escritura es centro fundamental en gran parte de la historia del mundo; ya que no solo a desempeñado una tarea comunicativa en el ámbito de formación, sino que, además ha permitido que el hombre eleve sus niveles de concentración, pueda crear, desarrollar diferentes técnicas de trabajo y así conocerse más así mismo, y a los otros de la sociedad cambiante y pensante a la que pertenece, manteniendo una estrecha relación con la educación y por ende con el aprendizaje en general.

c) Factores que influyen en la escritura:

CONDEMARÍN, M. Y CHADWICK, M. (1986), plantean que, el desarrollo y adquisición adecuados, de los factores involucrados en la escritura son fundamentales, ya que el niño requiere de una armónica y regular maduración, para alcanzar la realización normal en el dominio y realización de la escritura, como es en el acto del grafismo y todos los movimientos esenciales que se involucran en este proceso para la realización adecuada de los trazos de las composición de las palabras.

Diferenciándose los movimientos en los ángulos, trazos curvos, alineación, dimensión e inclinación que presenta la creación de cada

una de las letras y la conformación de las palabras, que irán dando significado a los escritos del niño, los que además marcarán una clara diferencia en la legibilidad y rapidez en su escritura, ciertamente respondiendo a las exigencias sociales establecidas previamente para la escritura. Así ellas señalan los siguientes aspectos que inciden en el proceso de adquisición de la escritura:

➤ **Desarrollo de la psicomotricidad**

Constituye el efecto de una conjugación entre una actividad visual de identificación del modelo caligráfico y una actividad motriz de realización del mismo, lo que implica un control psicomotor. Las posibilidades de coordinación y freno de los movimientos deben estar suficientemente desarrollados para responder a las exigencias de precisión en la forma de las letras y la rapidez de la ejecución.

Este factor influye en la forma de ligar las letras entre sí y en la adecuada alineación, en respetar márgenes y espacios entre palabras y entre líneas, por tanto se debe educar adecuadamente los movimientos en los niños al iniciar su aprendizaje de la escritura, ya que cualquier alteración en sus movimientos modifica los correctos trazos de la escritura y por ende la postura general del niño durante este proceso de aprendizaje, en el que el docente debe permanecer alerta al desarrollo psicomotor del niño, ya que será un factor determinante en la escritura que el niño adopte y ciertamente como los otros le entenderás lo que quiere transmitir.

➤ **La función simbólica**

Implica la capacidad del hombre de sustituir objetos, acciones, sucesos o fenómenos por otra cosa que lo represente. En el caso de la escritura el niño debe activar su mente en la cual irá sustituyendo gradualmente un objeto o una acción por una palabra escrita.

Esta forma de enseñanza – aprendizaje facilita al niño la comprensión de lo que se le está enseñando y a su vez reemplaza rápidamente lo que no va comprendiendo por las palabras que contiene el texto o lo que va observando y lo cambia por algo más familiar y significativo que tienen similar o igual significado, de acuerdo al contexto en que se encuentre.

➤ **El desarrollo del lenguaje**

Este factor es una forma de lenguaje expresivo, un sistema de símbolos visuales que conlleva pensamientos, sentimientos e ideas. Aquí el niño comprende y usa la palabra hablada primero y luego lee y expresa sus ideas a través de la palabra escrita.

Por lo tanto, si el niño tiene una adecuada comprensión de la información que se le entrega, tanto en forma oral como escrita y vaya afianzando sus procesos de escritura no tendrá mayores dificultades para expresarse, leer un determinado texto o escribir sus ideas, pensamientos como también cualquier información que quiera compartir con las demás personas con un lenguaje en común.

➤ **La afectividad**

El niño debe tener cierta madurez emocional, la que implica que tenga la suficiente fortaleza para enfrentar el aprendizaje de la escritura, con sus logros y fracasos. Además se aprecia la calidad del control del movimiento gráfico que otorga el carácter de regularidad a la escritura.

Este factor es muy importante al momento de enseñar la escritura, ya que es determinante en el control y calidad, además del contenido de los escritos que el niño realice, si este no es apoyado y querido tanto por su familia como por quienes lo rodean en su entorno educativo principalmente distorsionará sus movimientos correctos, su interés por comunicar y aceptar lo que otros quieran compartir con él, lo que directamente afecta su aprendizaje en forma integral.

d) HABILIDADES DE LA ESCRITURA

Para CONDEMARÍN, M. Y CHADWICK, M. (1986), señala las siguientes habilidades:

- **EL DESARROLLO MOTOR:** Es uno de los aspectos más importante de la evolución del niño en sus primeros años de vida, porque es en esta fase del crecimiento que se establece las habilidades motoras fundamentales que van a influir no solo en su bienestar físico y organismo, si no también en su desarrollo intelectual y en vida emocional.
- **DESARROLLO MOTOR GRUESO Y FINO:** es una primera fase, el niño debe adquirir control sobre sus músculos grandes. Las actividades planificadas para favorecer el desarrollo motor, estarán orientando principalmente al largo de la estabilidad y equilibrio del cuerpo, la coordinación y control de sus desplazamientos y la independencia segmentales de brazos y piernas.
El niño debe haber adquirido un nivel adecuado de desarrollo de las actividades minuciosas realizadas con los dedos y las manos. Las actividades de presión de manejo adecuado del lápiz y el dominio o inhibición el movimiento deben ser ya manejados por el niño.
- **LATERALIDAD:** Viene hacer una dominación de uno de los hemisferios cerebrales más que el otro con el correspondiente dominio de uno de los lados del cuerpo. Se desarrollo gradualmente en función de los factores hereditarios la maduración y el aprendizaje constituyen un aspecto de importancia de desarrollo motor del niño, porque influye de manera significativa en la calidad de aprendizaje de habilidades. La dominación manual consiste en usar una mano como principal y otro como auxiliar por ejemplo: cuando un niño dibuja, la mano dominante sujeta la crayola y el auxiliar el papel.

- **COORDINACIÓN VISOMOTORA:** es de gran importancia en la escritura, por lo que se refiere a la organización; debe proceder de izquierda a derecha, continuar en la línea siguiente sin que los signos toquen o cubran los de la línea anterior. El niño debe también colocar convenientemente el cuaderno sobre el pupitre, con relación a su cuerpo y a su brazo.

2.3.3. MADUREZ LECTORA

a) CONCEPTO

Según IGLESIAS, ROSA (2003), aprender a leer es una habilidad compleja para la que se necesitan muchos prerrequisitos, es decir habilidades previas (atención, memoria inmediata, memoria a largo plazo, discriminación visual, conciencia de los sonidos de la lengua, ganas de aprender...). Cuando un niño tiene estas habilidades de manera suficiente se dice que está maduro para la lectura. (www.rosaluxemburgstiftung.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Ausland/Seminario_RL.pdf)

La madurez tiene sentido en el momento en que entendemos al niño como un ser en desarrollo, como individuo que modifica su organización neurológica, sus formas de pensamiento, su afectividad, sus intereses, etc. La madurez supone el estado óptimo, para acometer una actividad, un aprendizaje, que precisa de un repertorio de aptitudes y conductas precisas.

Encuadrado el concepto biológicamente, la madurez es una función del tiempo, que si bien requiere condiciones ambientales apropiadas para que se dé, es bastante independiente, en cuanto a la posibilidad de ser acelerada, retrasada o modificada.

A la hora de llevar a cabo nuestro trabajo nos hemos sustentado en la teoría de DOWNING, J. y THACKRAY, D.V (1974), los cuales definen la madurez para la lectura como: "El momento del

desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho”.

La madurez así entendida nos da pie a la intervención, pues se admiten tanto las disposiciones independiente de la acción del entorno educativo como los aprendizajes que en él pueden darse y las dos pueden contribuir a la aparición de la disposición lectora.

El aprendizaje de la lectura, no obstante puede ser algo distinto a la lectura en sí misma. La metodología, el ambiente pedagógico y las actitudes del profesor en la medida en que contribuyen a que se den aprendizajes previos preparatorios y necesarios, no han de contentarse con la espera, sino que han de ejercer un papel activo cara al logro de la disposición óptima para la lectura.

Metodológicamente, la madurez para la lectura marcaría en todo caso la frontera propiamente dicha. Esta última la situaríamos en el nivel de descifrado o paso de un código de signos escritos a un código de signos hablados. La madurez así entendida sería, respecto a la lectura, el punto antes del cual es difícil, laborioso y poco eficaz realizar una actividad de descifrado de signos gráficos y después del cual un retraso en la enseñanza no tiene un valor significativo.

b) FACTORES PARA LA MADUREZ LECTORA.

IGLESIAS, R. (2003), la madurez lectora puede dividirse en diferentes factores como son:

> FACTORES INTELECTUALES

La complejidad de la lectura incluye el desarrollo de capacidades de comprensión, interpretación, conceptualización, resolución de problemas y razonamiento. No es de extrañar, pues, que se presuponga una inteligencia general y alguna específica suficientemente desarrollada para abordar el aprendizaje lector

y, por tanto, que en la madurez para la lectura se incluya como elemento constitutivo el factor inteligencia.

Existe relación entre inteligencia general y lectura, pero parece abusivo inferir una causalidad unidireccional. Más aun, no puede despreciarse la hipótesis concurrencia de terceros factores intervinientes y no tenidos en cuenta.

La cuestión es, pues, decidir cuál es el momento idóneo, desde el punto de vista intelectual, para iniciar el aprendizaje.

Podemos decir que solamente se puede hablar de una edad concreta para el aprendizaje de la lectura según una determinada medida de la inteligencia, en relación a un método definido y un material didáctico y de lectura específica.

➤ FACTORES PSICOLÓGICOS

La adquisición de un buen esquema corporal y la consecuente orientación en el espacio es condición para un buen aprendizaje de la lectura.

El niño debe haber superado el estadio de referencia al propio cuerpo y ser capaz de orientar objetos entre sí adquiriendo la noción de relatividad en la posición de éstos. Corresponde esta situación a una correcta organización perceptiva-motora como base de las estructuras témporo-espaciales. El aspecto temporal de estas estructuras viene dado por las percepciones visuales.

Probablemente se ha exagerado el vínculo directo entre psicomotricidad y lectura, pero es evidente que la implicación de este proceso de desarrollo psicomotor afecta a las condiciones necesarias para una madurez aceptable.

Hemos hablado anteriormente de la visión y la audición como funciones fisiológicas, pero conviene a la vez analizar el factor

psicológico de la percepción visual y auditiva respecto a la madurez lectora.

Las investigaciones concluyen que la percepción auditiva es más importante que la visual; que la importancia de la percepción visual es mayor en los estadios iniciales del aprendizaje lector; que la discriminación de letras es una condición básica para el buen aprendizaje de la lectura, que las pruebas de análisis fonético son las que dan unos valores predictivos más altos y que una deficiencia de percepción auditiva comporta un cierto problema en el aprendizaje de la lectura.

➤ FACTORES EMOCIONALES

En algunas ocasiones, junto al fracaso en el aprendizaje de la lectura, aparecen simultáneamente indicios que hacen pensar en trastornos emocionales o de la personalidad. Difícil es deslindar cuándo esos trastornos son causa o consecuencia de la dificultad de aprendizaje. En cualquier caso, toda tarea larga, sistemática, progresiva y con cierto grado de complejidad la lectura reúne esas características, requiere un equilibrio emocional, una motivación y un grado razonable de gratificación para que el proceso siga su curso normal.

Parece que hay una serie de síntomas que aparecen frecuentemente en los niños que fracasan, son los siguientes:

- Timidez muy acentuada, se ofende fácilmente, pronto a ruborizarse, tiene maneras curiosas y egocéntricas, sentimientos de inferioridad.
- Indiferente, inclinación a la sumisión, desatento, aparentemente perezoso.
- Distante, sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.
- Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, inquietud, tartamudeo, insomnio.

Probablemente, no en todos los casos, ciertas actitudes educativas en padres y maestros pueden contribuir a dificultar el proceso de aprendizaje lector, como pueden ser:

- Una sobreprotección familiar puede hacer que el niño se sienta inseguro.
- Una educación excesivamente permisiva, sin un mínimo de disciplina personal y hábitos, puede conseguir que el niño se sienta inerte ante una actividad sistemática y que requiera cierto esfuerzo.
- Una presión excesiva por parte de la familia o el maestro, respecto al aprendizaje, puede desanimar al niño y conducirlo a desistir del intento de aprender a leer.

En todo caso, es también seguro que el fracaso en el aprendizaje de la lectura genera frecuentemente un rechazo por extensión a todo lo escolar, y que el niño «no sabe leer» puede sentirse discriminado, distinto e inferior a sus compañeros, originando así un auténtico problema de adaptación e integración en el grupo de camaradas y en la escuela.

Conviene estar extremadamente atentos a estas situaciones y detectarlas, a ser posible, antes de que se produzcan, ya que la sensación de inferioridad o fracaso, además de comprometer todo el equilibrio emocional del niño, dificultarían grandemente las tareas de recuperación o correctiva.

➤ FACTORES AMBIENTALES

El ambiente que rodea al niño influye en el grado de madurez para la lectura, puesto que es la referencia de todas las experiencias que llenarán o no de significado a los símbolos impresos.

La madurez se adquiere respecto a la posibilidad de efectuar una actividad determinada, pero también orientada y referida a

intereses concretos y significativos para el niño, que pueden ser desarrollados y satisfechos con esa actividad.

Por tanto, no le basta al maestro saber si el niño está maduro para iniciar el aprendizaje de la lectura. Debe saber también qué texto puede leer -no únicamente respecto a su dificultad, sino a su significación.

Los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar con el ambiente a los personajes y situaciones presentados en los libros y más aún cuando los textos han sido elaborados oralmente por él mismo.

(www.rosaluxemburgstiftung.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Ausland/Seminario_RL.pdf).

2.3.4. COMPRENSION LECTORA

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

"Decir que uno ha comprendido un texto", equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información

contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor **HALL (1989)**, el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

- La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual.

a) **CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN**

Según **ANDERSON Y PEARSON (1984)**, nos dice que la comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- **El tipo de texto:** exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- **El lenguaje oral:** un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- **Las actitudes:** las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

- **El propósito de la lectura:** el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).
- **El estado físico y afectivo general:** dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

2.3.5. BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA MADUREZ LECTORA

Leer significa interpretar los símbolos percibidos visualmente y escribir es utilizar esos símbolos para comunicarse. El aprendizaje es un proceso evolutivo básico de cambio en el individuo y proviene de la experiencia o la práctica. Durante sus primeros años, el niño adquiere progresiva y secuencialmente una gran cantidad de información de

habilidades básicas que le sirven de punto de partida par conocimientos y destrezas más complejas.

a) TEORÍA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET

Gracias a los estudios del psicólogo suizo **JEAN PIAGET (1948)**, se ha conocido sobre el proceso de aprendizaje del niño; quien dividió el pensamiento y comportamiento del niño en estadios que representan cambios representativos cuya secuencia no cambia ni se omite caso alguno, cada uno de los estadios completa el precedente y a su vez es el precedente del siguiente.

El aprendizaje de la lecto - escritura requiere de la conjunción de múltiples habilidades como: discriminación visual y auditiva, relación con un significado, combinación y por ultimo escribirlo o pronunciarlo.

En general el término madurez para el aprendizaje se entiende como el momento en que el niño aprende con facilidad sin tensión emocional.

b) TEORÍA DE LA MADUREZ DEL APRESTAMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Para **DOWING Y THACKRAY (1974)**, es el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración, de un aprendizaje previo o de ambos, cada niño individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho.

En estas dos definiciones participan tanto la maduración y el desarrollo psicológico como el aprendizaje previo, lo cual permitirá adquirir nuevos logros y aprendizajes.

c) TEORÍA DEL APREDIZAJE SIGNIFICATIVO

AUSUBEL (1983), define la madurez como la adaptación adecuada de las capacidades existentes del individuo (genéticas, del entorno,

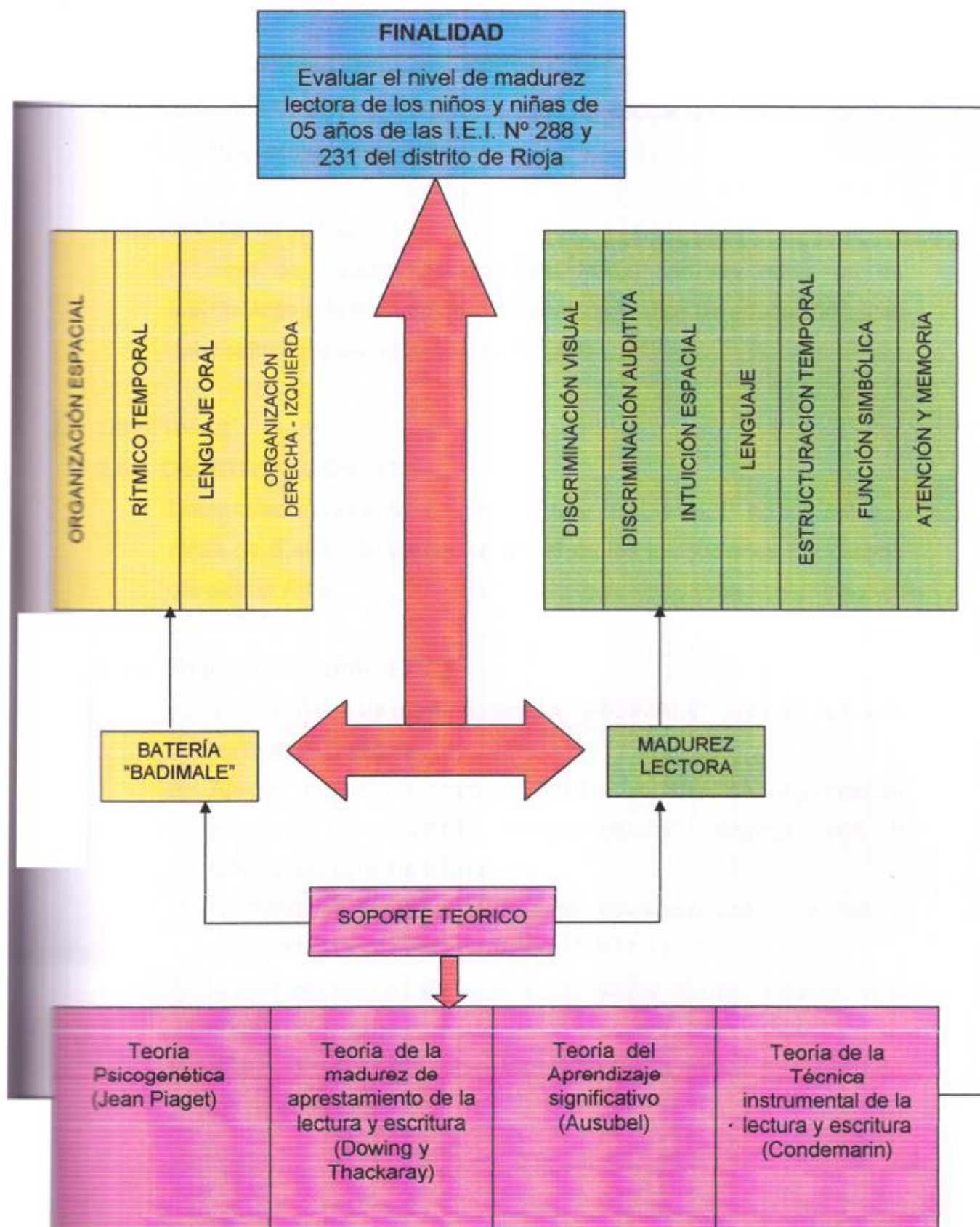
experiencias y aprendizajes) a las exigencias de una tarea bien definida.

Remplein, hace lo suyo el concepto de hetzer al referir que la madurez escolar es la capacidad que tiene el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales, mediante un trabajo sistemático y metódico, junto con otros niños de su misma edad.

d) TEORÍA DE LA TÉCNICA INSTRUMENTAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Para efectos de la presente investigación, se sigue el planteamiento de **CONDEMARIN Y COLABORADORES (1981)**, quienes afirman que la madurez que tiene el niño al momento de ingresar a la educación básica se ha concebido con la posibilidad de poseer un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar esta nueva situación y sus exigencias. Esta madurez se logra gracias a la interacción de factores internos y externos, cuyo dinamismo le asegura al niño una madurez orgánica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones externas indispensables como son las nutricionales y, afectivas y ambientales.

2.3.6. SÍNTESIS GRÁFICA OPERACIONAL DEL DIAGNÓSTICO



2.3. HIPÓTESIS

2.3.1 HIPÓTESIS ALTERNA

El nivel de madurez lectora "BADIMALE" en los niños es mayormente diferenciado con las niñas de 5 años de educación inicial del distrito de Rioja, provincia de Rioja.

2.4.2 HIPÓTESIS NULA

El nivel de madurez lectora "BADIMALE" en los niños no es mayormente diferenciado con las niñas de 5 años de educación inicial del distrito de Rioja, provincia de Rioja.

2.5. OBJETIVOS

2.5.1. OBJETIVOS GENERAL

Determinar el nivel de madurez lectora "BADIMALE" en los niños y niñas de 5 años de educación inicial de las Instituciones Educativas del distrito Rioja

2.5.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- a) Validar el test de madurez lectora "BADIMALE", para ser aplicada en nuestra realidad.
- b) Aplicar el test de madurez lectora, a nivel de organización espacial, estructuración rítmico-temporal, lenguaje oral y orientación derecha e izquierda
- c) Construir los baremos del test de estandarización de la batería diagnóstica de la madurez lectora "BADIMALE".
- d) Establecer el nivel de la madurez lectora en los niños/as de 5 años
- e) Inferir los resultados obtenidos al concluir la aplicación del test de madurez lectora.

2.6. SISTEMA DE VARIABLES

2.6.1. VARIABLE DEPENDIENTE: Madurez lectora "BADIMALE"

- a) **Definición conceptual:** Es la posibilidad de que el niño en el momento de su ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias (IGLESIAS, ROSA 2003).
- b) **Definición operacional:** Es el proceso de desarrollo del aprendizaje sistemático de la lectura y escritura, y que debe ser evaluado a través de la Batería Diagnóstica de madurez lectora, el cual comprende: Organización espacial, estructuración rítmico temporal, lenguaje oral, orientaciones derecha – izquierda..

| V.D | DIMENSIÓN | INDICADOR |
|----------------------------------|--|---|
| MADUREZ LECTORA "BADIMALE" | ORGANIZACIÓN ESPACIAL | -Reconocimiento de diferencias espaciales. -organización perceptiva |
| | ESTRUCTURACIÓN RITMICO- TEMPORAL | -Seriación de estructuras rítmicas |
| | LENGUAJE ORAL | -Concreción abstracto léxico. -Memoria auditivo vocal |
| | ORIENTACIONES DERECHA, IZQUIERDA | -Levanta tu mano derecha -Levanta tu mano izquierda -Llévate tu mano derecha a tu oreja derecha -Llévate tu mano izquierda a tu oreja izquierda. -Llévate tu mano derecha a tu ojo izquierdo. -Llévate tu mano izquierda a tu ojo derecho. -Tócame mi mano derecha. -Tócame mi mano izquierda. |

CAPÍTULO II

MATERIALES Y METODOS

3.1. POBLACION.

La población estuvo conformada por 132 niños/as distribuidos en 06 I.E del nivel inicial del distrito, provincia de Rioja, región San Martín.

| II.EE | NIÑAS | NIÑOS | TOTAL |
|--------------|-------|-------|-------|
| ATAHUALPA | 08 | 08 | 16 |
| 288 | 12 | 12 | 24 |
| 287 | 12 | 12 | 24 |
| LAS PALMERAS | 10 | 10 | 20 |
| CAPIRONAL | 10 | 10 | 20 |
| NUEVA RIOJA | 15 | 13 | 28 |
| TOTAL | 67 | 65 | 132 |

3.2. MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 40 niños/niñas, de 02 Instituciones Educativas de educación inicial, que a continuación se detalla:

| II.EE | NIÑAS | NIÑOS | TOTAL |
|-----------|-------|-------|-------|
| ATAHUALPA | 08 | 08 | 16 |
| 288 | 12 | 12 | 24 |
| TOTAL | 20 | 20 | 40 |

AMBITO GEOGRAFICO

Región : San Martín
 Provincia : Rioja
 Distrito : Rioja
 I.E.N° : 288 y Atahualpa
 Dirección : Jr. Angaiza y Julio C. Arana N° 482-480 y Atahualpa.
 R.D.N° : 19082.
 Nivel : Inicial
 Modalidad : Educación Básica regular

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACION

En la presente investigación se utilizó el diseño descriptivo – básico, cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

M = Muestra (niños/niñas de 5 años)

O = Puntajes obtenidos al aplicar la ficha técnica de la estandarización de la batería diagnóstica de la madurez lectora "BADIMALE".

3.4. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

3.4.1. PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos seguidos fueron:

- a) Se seleccionó la población y muestra de estudio.
- b) Se evaluó la madurez lectora "BADIMALE".
- c) Se analizó los resultados de las evaluaciones administradas después de la aplicación ficha técnica de la estandarización de la batería diagnóstica de la madurez lectora "BADIMALE".
- d) Se estableció las conclusiones del estudio.
- e) Se presentaron los resultados a través del informe de Tesis.

3.4.2. TÉCNICAS

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó las siguientes técnicas:

- Fichas técnicas de la estandarización de la batería diagnóstica de la madurez lectora "BADIMALE"
- Observación sistematizada a los niños/as del grupo de estudio.

3.5. INSTRUMENTOS

3.5.1. Para la recolección de datos.

Los datos recolectados siguieron el siguiente tratamiento estadístico:

Luego de obtener los datos, fueron ingresados en Excel mediante un cuadro de doble entrada (columnas – ítems, filas – sujetos) de esta manera, se encontró la sumatoria de cada reactivo.

La confiabilidad del test, estuvo determinado por la "técnica de las dos mitades" formula de Spearman y Brown, con un índice de 0.94, con un 94% de varianza.

Su validez estuvo determinado por el índice de homogeneidad de la batería, a través de los coeficientes de correlación resultantes entre los siete tests y cada uno de ellos y el total de la batería.

En nuestro caso el test-criterio ha sido la prueba de lectura de M. victoria de la Cruz, es decir se utilizò la técnica del análisis de regresión múltiple.

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó los siguientes instrumentos:

- **TEST**

La batería ha quedado integrada por los siguientes siete tests:

1. Organización perceptiva de Hilda Santucci (O.P)
2. Reproducción auditivo – manual de estructuras rítmicas de Mira Stambak (R.E.R).

3. Seriación óculo – manual de las estructuras rítmicas de Mira Stambak (S.E.R).
4. Concreción – abstracción lexical, tomando como referencia la prueba de vocabulario del W.P.P.S.I. (M.A.V)
5. Memoria auditivo – vocal.
6. Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes, tomando como referencia la prueba de Horts (R.D.E)
7. Orientación derecha – izquierda, tomando como referencia las pruebas de Piaget – Head, según la adaptación de Galifret Granjon (O.D.I)

DESCRIPCIÓN DE LA VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS.

La validez del pretest, fue revisado para la presente investigación mediante el análisis de validez de contenido, por el método "JUICIO DE EXPERTOS", utilizando la opinión de dos docentes universitarios, con amplia experiencia en el ejercicio de su profesión.

Sus opiniones y recomendaciones fueron tomadas en cuenta para la evaluación del instrumento.

Teniendo en cuenta que los instrumentos de evaluación deben previamente evaluarse y además después de aplicar la prueba piloto se debió analizar los resultados. Luego se procedió a tomar una prueba de selección de preguntas que constaban de 20 ítems.

La prueba piloto fue tomada a 12 niños/as de 5 años de edad de la I.E. N° 134, de la localidad de Segunda Jerusalén, distrito de Elías Soplin Vargas, durante el mes de Marzo del 2009, de esta manera se logró seleccionar los 07 ítems que constituye nuestro pretest.

3.5.2. Procesamiento de datos

Para el análisis más exhaustivo de la información cuantitativa que avala la elaboración de la Batería Predictiva de Lectura, se utilizó la siguiente tabla:

| Test N° 1 | Test N° 2 | Test N° 3 | Test N° 4 | Test N° 5 | Test N° 6 | Test N° 7 |
|------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po |
| 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 |
| 1 - 0.56 | 1 - 0.42 | 1 - 0.23 | 1 - 0.93 | 1 - 0.24 | 1 - 0.15 | 1 - 0.49 |
| 2 - 1.12 | 2 - 0.84 | 2 - 0.46 | 2 - 0.46 | 2 - 0.48 | 2 - 0.30 | 2 - 0.98 |
| 3 - 1.68 | 3 - 1.26 | 3 - 0.69 | 3 - 0.69 | 3 - 0.72 | 3 - 0.45 | 3 - 1.47 |
| 4 - 2.24 | 4 - 1.68 | 4 - 0.92 | 4 - 0.92 | 4 - 0.96 | 4 - 0.60 | 4 - 1.96 |
| 5 - 2.80 | 5 - 2.10 | 5 - 1.15 | 5 - 1.15 | 5 - 1.20 | 5 - 0.75 | 5 - 2.45 |
| 6 - 3.36 | 6 - 2.52 | 6 - 1.38 | 6 - 1.38 | 6 - 1.44 | 6 - 0.90 | 6 - 2.94 |
| 7 - 3.92 | 7 - 2.94 | 7 - 1.61 | 7 - 1.61 | 7 - 1.68 | 7 - 1.05 | 7 - 3.43 |
| 8 - 4.48 | 8 - 3.36 | 8 - 1.84 | 8 - 1.84 | 8 - 1.92 | 8 - 1.20 | 8 - 3.92 |
| 9 - 5.04 | 9 - 3.78 | 9 - 2.07 | 9 - 8.37 | 9 - 2.16 | 9 - 1.35 | 9 - 4.41 |
| 10 - 5.60 | 10 - 4.20 | 10 - 2.30 | 10 - 9.30 | 10 - 2.40 | 10 - 1.50 | 10 - 4.90 |
| 11 - 6.16 | 11 - 4.62 | 11 - 2.53 | 11 - 10.29 | 11 - 2.64 | 11 - 1.65 | 11 - 5.39 |
| 12 - 6.72 | 12 - 5.04 | 12 - 2.76 | 12 - 11.16 | 12 - 2.88 | 12 - 1.80 | 12 - 5.88 |
| 13 - 7.28 | 13 - 5.46 | 13 - 2.99 | 13 - 12.09 | 13 - 3.12 | 13 - 1.95 | 13 - 6.37 |
| 14 - 7.84 | 14 - 5.88 | 14 - 3.22 | 14 - 13.02 | 14 - 3.36 | 14 - 2.10 | 14 - 6.86 |
| 15 - 7.80 | 15 - 6.30 | 15 - 3.45 | 15 - 13.95 | 15 - 3.60 | 15 - 2.25 | 15 - 7.35 |
| 16 - 8.96 | 16 - 6.72 | 16 - 3.68 | 16 - 14.88 | 16 - 3.84 | 16 - 2.40 | 16 - 7.84 |
| 17 - 9.52 | 17 - 7.14 | 17 - 3.91 | 17 - 15.81 | 17 - 4.08 | 17 - 2.55 | 17 - 8.33 |
| 18 - 10.08 | 18 - 7.56 | 18 - 4.14 | 18 - 16.74 | 18 - 4.32 | 18 - 2.70 | 18 - 8.82 |
| 19 - 10.64 | 19 - 7.98 | 19 - 4.37 | 19 - 17.67 | 19 - 4.56 | 19 - 2.85 | |
| 20 - 11.20 | 20 - 8.40 | 20 - 4.60 | 20 - 18.60 | 20 - 4.80 | 20 - 3.00 | |
| 21 - 11.76 | 21 - 8.82 | 21 - 4.83 | 21 - 4.83 | 21 - 5.04 | 21 - 3.15 | |
| 22 - 12.32 | 22 - 9.24 | 22 - 5.06 | 22 - 5.06 | 22 - 5.28 | 22 - 3.30 | |
| 23 - 12.88 | 23 - 9.66 | 23 - 5.29 | 23 - 5.29 | 23 - 5.52 | 23 - 3.45 | |
| 24 - 13.44 | 24 - 10.08 | 24 - 5.52 | 24 - 5.52 | 24 - 5.76 | 24 - 3.60 | |
| 25 - 14.00 | 25 - 10.50 | 25 - 5.75 | 25 - 5.75 | 25 - 6.00 | 25 - 3.75 | |
| 26 - 14.56 | 26 - 10.92 | 26 - 5.98 | 26 - 5.98 | 26 - 6.24 | 26 - 3.90 | |
| 27 - 15.12 | 27 - 11.34 | 27 - 6.61 | 27 - 6.61 | 27 - 6.48 | 27 - 4.05 | |
| 28 - 15.68 | 28 - 11.76 | 28 - 6.44 | 28 - 6.44 | 28 - 6.72 | 28 - 4.20 | |
| 29 - 16.24 | | | | 29 - 6.96 | 29 - 4.35 | |
| 30 - 16.80 | | | | 30 - 7.20 | 30 - 4.50 | |
| 31 - 17.36 | | | | 31 - 7.44 | 31 - 4.65 | |
| 32 - 17.92 | | | | 32 - 7.68 | 32 - 4.80 | |
| 33 - 18.48 | | | | 33 - 7.92 | 33 - 4.95 | |
| 34 - 19.04 | | | | 34 - 8.16 | 34 - 5.10 | |
| | | | | 35 - 8.40 | 35 - 5.25 | |
| | | | | 36 - 8.64 | 36 - 5.40 | |
| | | | | 37 - 8.88 | 37 - 5.55 | |
| | | | | | 38 - 5.70 | |
| | | | | | 39 - 5.85 | |
| | | | | | 40 - 6.00 | |

CAPÍTULO III

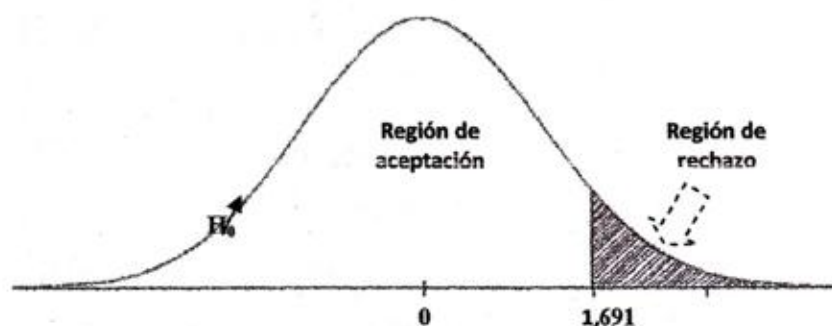
RESULTADOS

CUADRO N° 1

PRUEBA DE HIPOTESIS PARA CONTRASTAR QUE LOS NIÑOS PRESENTAN MAYOR MADUREZ LECTORA QUE LAS NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS IEI N° 288 Y 231-RIOJA

| MEDICIÓN | HIPÓTESIS | VALOR t - calculado | VALOR t - tabulado | NIVEL DE SIGNIFICANCIA | DECISIÓN |
|----------|---|------------------------|-----------------------|---------------------------|--------------|
| 0 | $H_0 : \mu_O \leq \mu_A$ $H_1 : \mu_O > \mu_A$ | -1,91 | 1,691 | $\alpha = 5\%$ | Acepta H_0 |

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por las investigadoras.



En el cuadro N° 1, se observan los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas (prueba t de Student - diferencia de promedios) para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de $t_c = -1,91$ y un valor tabular de $t_t = 1,691$ (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución t de Student), verificando que el valor calculado es menor que el tabular, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de aceptación. Por consiguiente se acepta la hipótesis nula, la misma que se evidencia en el gráfico de la curva de Gauss.

Significando que, el nivel de madurez lectora BADIMALE en los niños no es mayormente diferenciado con las niñas de 05 años de educación inicial del distrito

de Rioja, provincia de Rioja. Es decir que los niveles de madurez que presentan los niños es menor que el de las niñas.

CUADRO Nº 2

PUNTUACIONES PONDERADAS GLOBALES DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS LEI. Nº 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA

| Nº | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑOS | | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑAS | |
|-------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|----------------------|
| | PUNTUACIÓN PONDERADA | VALOR CUALITATIVO | PUNTUACIÓN PONDERADA | VALOR CUALITATIVO |
| 01 | 58,65 | Posee madurez mínima | 93,72 | Posee madurez |
| 02 | 78,08 | Posee madurez | 73,21 | Posee madurez |
| 03 | 75,07 | Posee madurez | 72,37 | Posee madurez |
| 04 | 69,46 | Posee madurez mínima | 83,12 | Posee madurez |
| 05 | 72,12 | Posee madurez | 60,79 | Posee madurez mínima |
| 06 | 66,84 | Posee madurez mínima | 77,58 | Posee madurez |
| 07 | 62,84 | Posee madurez mínima | 76,87 | Posee madurez |
| 08 | 74,59 | Posee madurez | 69,69 | Posee madurez mínima |
| 09 | 75,57 | Posee madurez | 85,97 | Posee madurez |
| 10 | 91,96 | Posee madurez | 82,47 | Posee madurez |
| 11 | 78,86 | Posee madurez | 65,88 | Posee madurez mínima |
| 12 | 34,56 | No posee madurez | 66,18 | Posee madurez mínima |
| 13 | 62,09 | Posee madurez mínima | 73,56 | Posee madurez |
| 14 | 65,4 | Posee madurez mínima | 65,79 | Posee madurez mínima |
| 15 | 65,54 | Posee madurez mínima | 73,01 | Posee madurez |
| 16 | 57,42 | Posee madurez mínima | 64,82 | Posee madurez mínima |
| 17 | 62,19 | Posee madurez mínima | 66,66 | Posee madurez mínima |
| 18 | 59,38 | Posee madurez mínima | 82,19 | Posee madurez |
| 19 | 73,79 | Posee madurez | - | - |
| TOTAL | 1 284,41 | - | 1 333,88 | - |
| MEDIA | 67,60 | - | 74,10 | - |
| MODA | - | Poseen madurez mínima | - | Poseen madurez |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora BADIMALE.

Según el cuadro N° 2 se observan las puntuaciones ponderadas globales de madurez lectora "BADIMALE" que presentan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja:

Las niñas presentan una puntuación ponderada promedio de 74,10 significando que poseen la madurez mínima necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad. Por consiguiente debe iniciarse la enseñanza sistemática de la lectura.

Los niños presentan una puntuación ponderada promedio de 67,60 significando, según el diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE" que se sitúan en una zona crítica de indeterminación predictiva. Es decir que no se puede afirmar con absoluta seguridad que posee la madurez mínima necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad a lo largo del curso.

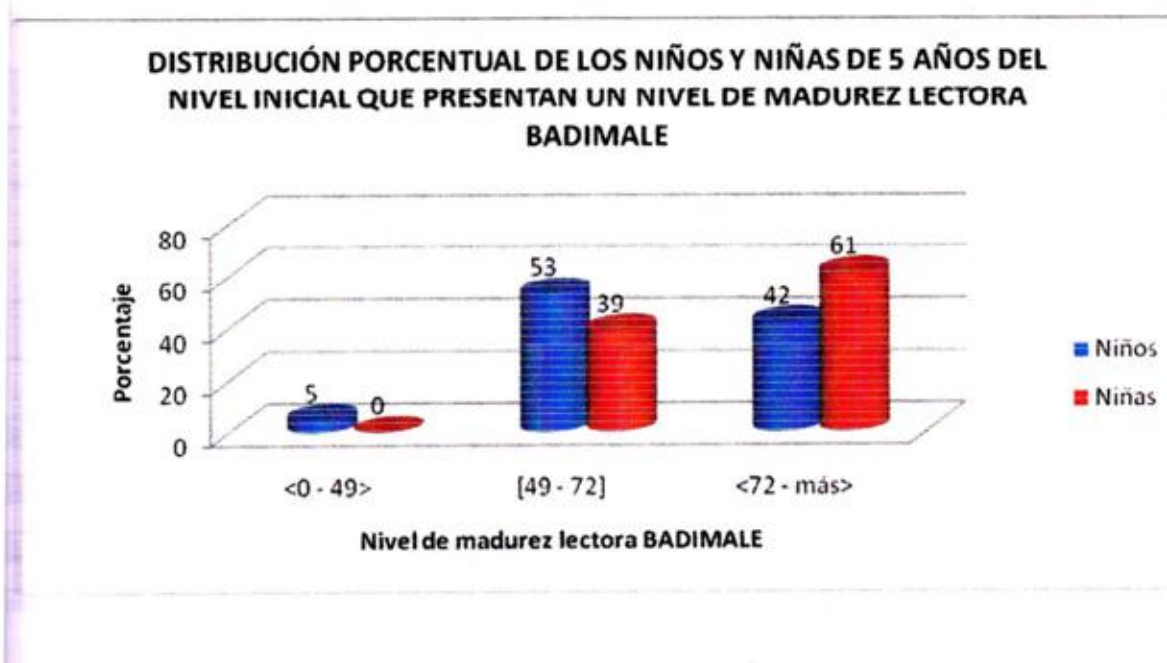
CUADRO N° 3

NIVEL DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA

| NIVELES DE MADUREZ LECTORA | NIÑOS | | NIÑAS | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | N° de niños | % | N° de niñas | % |
| <0 - 49> | 1 | 5 | 0 | 0 |
| [49 - 72] | 10 | 53 | 7 | 39 |
| <72 - más> | 8 | 42 | 11 | 61 |
| Total | 19 | 100 | 18 | 100 |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

GRÁFICO N° 1



En el gráfico N° 1 se observa que el 53% de los niños (10) se situaron en una zona crítica de indeterminación predictiva es decir puede estar o no preparado para leer. Mientras que un 61% de las niñas (11) poseen la madurez mínima necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad.

CUADRO N° 4

PUNTUACIONES DIRECTAS DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ORGANIZACIÓN ESPACIAL"

| N° | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑOS | | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑAS | |
|-------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO |
| 01 | 27 | No posee madurez | 95 | Posee madurez suficiente |
| 02 | 65 | Posee madurez suficiente | 77 | Posee madurez suficiente |
| 03 | 68 | Posee madurez suficiente | 65 | Posee madurez suficiente |
| 04 | 58 | Posee madurez suficiente | 102 | Posee madurez suficiente |
| 05 | 62 | Posee madurez suficiente | 49 | Posee madurez mínima |
| 06 | 53 | Posee madurez mínima | 91 | Posee madurez suficiente |
| 07 | 27 | No posee madurez | 64 | Posee madurez suficiente |
| 08 | 59 | Posee madurez suficiente | 68 | Posee madurez suficiente |
| 09 | 73 | Posee madurez suficiente | 78 | Posee madurez suficiente |
| 10 | 86 | Posee madurez suficiente | 83 | Posee madurez suficiente |
| 11 | 53 | Posee madurez mínima | 39 | No posee madurez |
| 12 | 10 | No posee madurez | 47 | Posee madurez mínima |
| 13 | 72 | Posee madurez suficiente | 72 | Posee madurez suficiente |
| 14 | 67 | Posee madurez suficiente | 42 | Posee madurez mínima |
| 15 | 48 | Posee madurez mínima | 55 | Posee madurez suficiente |
| 16 | 65 | Posee madurez suficiente | 52 | Posee madurez mínima |
| 17 | 30 | No posee madurez | 55 | Posee madurez suficiente |
| 18 | 16 | No posee madurez | 80 | Posee madurez suficiente |
| 19 | 62 | Posee madurez suficiente | - | - |
| TOTAL | 1 001 | - | 1 214 | - |
| ME | 52,68 | - | 67,44 | - |
| MD | - | Poseen madurez suficiente | - | Poseen madurez suficiente |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

Según el cuadro N° 4 se observan las puntuaciones directas de madurez lectora BADIMALE que presentan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja, respecto a la dimensión "Organización Espacial": Los niños presentan una puntuación directa promedio de 52,68 significando que poseen la madurez mínima en organización espacial que consiste en haber organizado perceptivamente los trazos de ciertos objetos, haber realizado un ensayo de seriación de estructuras rítmicas y haber reconocido espacialmente sus diferencias de ciertas figuras presentadas y que por tanto no requiere obligatoriamente una ejercitación madurativa previa al aprendizaje de la lectura, aunque puede ser muy útil y hasta conveniente realizarla.

Las niñas presentan una puntuación directa promedio de 67,44 significando, que poseen la madurez suficiente y que por tanto no requieren de ninguna ejercitación madurativa en la dimensión de "Organización Espacial".

CUADRO N° 5

NIVEL DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ORGANIZACIÓN ESPACIAL"

| NIVELES DE MADUREZ LECTORA | NIÑOS | | NIÑAS | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | N° de niños | % | N° de niñas | % |
| <0 – 49> | 5 | 26 | 1 | 6 |
| [49 – 72] | 3 | 16 | 4 | 22 |
| <72 – más> | 11 | 58 | 13 | 72 |
| Total | 19 | 100 | 18 | 100 |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

GRÁFICO N° 2



En el gráfico N° 2 se observa que el 58% de los niños (11) poseen madurez suficiente y que no requieren de ninguna ejercitación madurativa en la dimensión "Organización Espacial". Mientras que un 72% de las niñas es decir 13 de ellas poseen también madurez suficiente es decir que están preparadas para leer sin dificultad.

CUADRO N° 6

PUNTUACIONES DIRECTAS DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ESTRUCTURACIÓN RÍTMICO - TEMPORAL"

| N° | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑOS | | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑAS | |
|----|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO |
| 01 | 20 | Posee madurez suficiente | 28 | Posee madurez suficiente |
| 02 | 28 | Posee madurez suficiente | 21 | Posee madurez suficiente |
| 03 | 28 | Posee madurez suficiente | 20 | Posee madurez suficiente |
| 04 | 10 | No posee madurez | 21 | Posee madurez suficiente |
| 05 | 24 | Posee madurez suficiente | 0 | No posee madurez |
| 06 | 17 | Posee madurez mínima | 14 | Posee madurez mínima |
| 07 | 28 | Posee madurez suficiente | 21 | Posee madurez suficiente |
| 08 | 14 | Posee madurez mínima | 28 | Posee madurez suficiente |
| 09 | 28 | Posee madurez suficiente | 28 | Posee madurez suficiente |

| | | | | |
|-------|-------|--------------------------|-----|--------------------------|
| 10 | 24 | Posee madurez suficiente | 21 | Posee madurez suficiente |
| 11 | 21 | Posee madurez suficiente | 17 | Posee madurez mínima |
| 12 | 11 | No posee madurez | 17 | Posee madurez mínima |
| 13 | 14 | Posee madurez mínima | 22 | Posee madurez suficiente |
| 14 | 20 | Posee madurez suficiente | 8 | No posee madurez |
| 15 | 17 | Posee madurez mínima | 17 | Posee madurez mínima |
| 16 | 14 | Posee madurez mínima | 14 | Posee madurez mínima |
| 17 | 22 | Posee madurez suficiente | 24 | Posee madurez suficiente |
| 18 | 21 | Posee madurez suficiente | 21 | Posee madurez suficiente |
| 19 | 14 | Posee madurez mínima | - | - |
| TOTAL | 375 | - | 342 | - |
| MEDIA | 19,74 | - | 19 | - |
| MCOA | - | Posee madurez suficiente | - | Posee madurez suficiente |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

Según el cuadro N° 6 se observan las puntuaciones directas de madurez lectora "BADIMALE" que presentan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja, respecto a la dimensión "Estructuración Rítmico – Temporal": Los niños presentan una puntuación directa promedio de 19,74 significando que poseen madurez suficiente en estructuración rítmico temporal que consistió en haber reproducido ciertas estructuras de acuerdo al ensayo y que está preparado para el aprendizaje de la lectura y no requiere de ninguna ejercitación madurativa.

Las niñas presentan una puntuación directa promedio de 19 significando, que poseen la madurez mínima en estructuración rítmico temporal y que por tanto no requiere obligatoriamente una ejercitación madurativa previa al aprendizaje de la lectura, aunque puede ser muy útil y hasta conveniente ejercitarle en dicha dimensión.

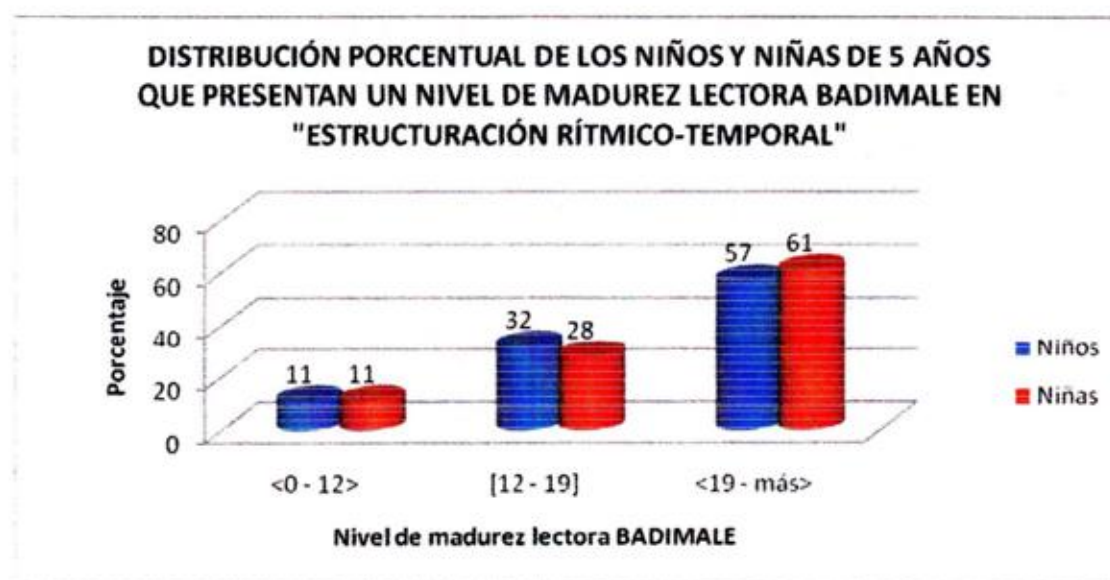
CUADRO N° 7

NIVEL DE MADUREZ LECTORA BADIMALE QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ESTRUCTURACIÓN RÍTMICO-TEMPORAL"

| NIVELES DE MADUREZ LECTORA | NIÑOS | | NIÑAS | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | Nº de niños | % | Nº de niñas | % |
| <0-12> | 2 | 11 | 2 | 11 |
| [12-19] | 6 | 32 | 5 | 28 |
| <19-más> | 11 | 57 | 11 | 61 |
| Total | 19 | 100 | 18 | 100 |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora BADIMALE.

GRÁFICO N° 3



En el gráfico N° 3 se observa que el 57% de los niños (11) poseen madurez suficiente y que no requieren de ninguna ejercitación madurativa en la dimensión "Estructuración Rítmico-Temporal". Mientras que un 61% de las niñas es decir 11 de ellas también poseen madurez suficiente es decir que están preparadas para el aprendizaje de lectura sin dificultad.

CUADRO N° 8

PUNTUACIONES DIRECTAS DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "LENGUAJE ORAL"

| N° | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑOS | | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑAS | |
|-------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO |
| 01 | 16 | No posee madurez | 41 | Posee madurez suficiente |
| 02 | 29 | Posee madurez mínima | 37 | Posee madurez suficiente |
| 03 | 46 | Posee madurez suficiente | 16 | No posee madurez |
| 04 | 25 | Posee madurez mínima | 51 | Posee madurez suficiente |
| 05 | 18 | No posee madurez | 28 | Posee madurez mínima |
| 06 | 26 | Posee madurez mínima | 56 | Posee madurez suficiente |
| 07 | 20 | No posee madurez | 42 | Posee madurez suficiente |
| 08 | 31 | Posee madurez mínima | 40 | Posee madurez suficiente |
| 09 | 53 | Posee madurez suficiente | 46 | Posee madurez suficiente |
| 10 | 45 | Posee madurez suficiente | 26 | Posee madurez mínima |
| 11 | 25 | Posee madurez mínima | 24 | Posee madurez mínima |
| 12 | 12 | No posee madurez | 33 | Posee madurez mínima |
| 13 | 17 | No posee madurez | 35 | Posee madurez suficiente |
| 14 | 29 | Posee madurez mínima | 35 | Posee madurez suficiente |
| 15 | 32 | Posee madurez mínima | 26 | Posee madurez mínima |
| 16 | 19 | No posee madurez | 31 | Posee madurez mínima |
| 17 | 25 | Posee madurez mínima | 51 | Posee madurez suficiente |
| 18 | 22 | No posee madurez | 34 | Posee madurez mínima |
| 19 | 35 | Posee madurez suficiente | - | - |
| TOTAL | 525 | - | 652 | - |
| MEDIA | 27,63 | - | 36,22 | - |
| MODA | - | Posee madurez mínima | - | Posee madurez suficiente |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

Según el cuadro N° 8 se observan las puntuaciones directas de madurez lectora "BADIMALE" que presentan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja, respecto a la dimensión

“Lenguaje Oral”: Los niños presentan una puntuación directa promedio de 27,63 significando que poseen madurez mínima en lenguaje oral que consistió en haber concretizado la abstracción lexical y haber logrado una memoria auditiva vocal en ciertas palabras dadas y que por tanto no requiere obligatoriamente de una ejercitación madurativa previa al aprendizaje de la lectura aunque ésta puede ser útil.

Las niñas presentan una puntuación directa promedio de 36,22 significando, que poseen madurez suficiente en lenguaje oral y que por tanto no requiere de ninguna ejercitación madurativa en esta dimensión.

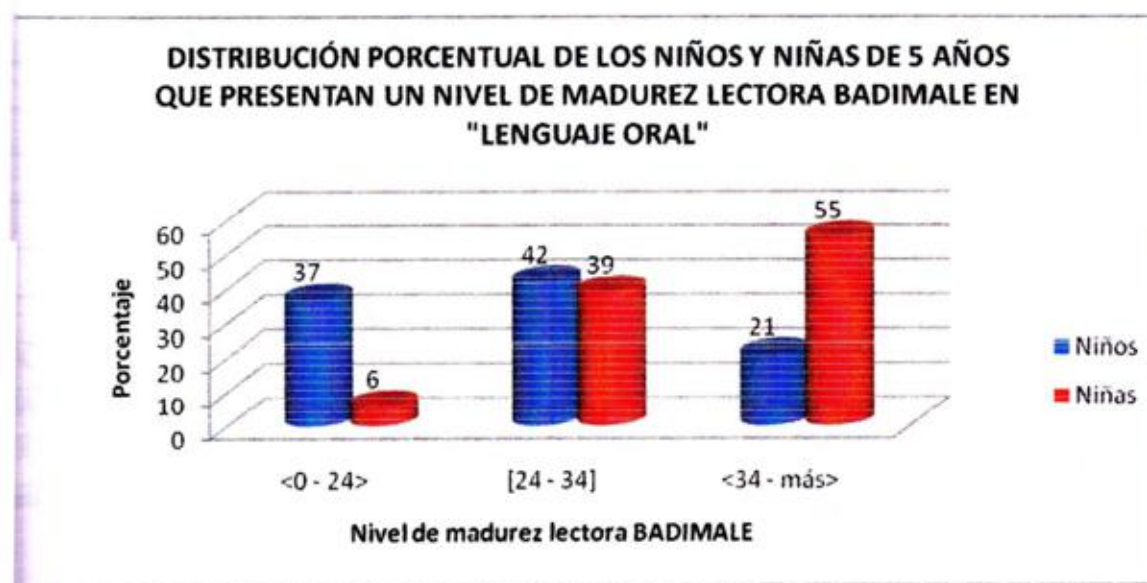
CUADRO N° 9

NIVEL DE MADUREZ LECTORA “BADIMALE” QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: “LENGUAJE ORAL”

| NIVELES DE MADUREZ LECTORA | NIÑOS | | NIÑAS | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | Nº de niños | % | Nº de niñas | % |
| <0 – 24> | 7 | 37 | 1 | 6 |
| [24 – 34] | 8 | 42 | 7 | 39 |
| <34 – más> | 4 | 21 | 10 | 55 |
| Total | 19 | 100 | 18 | 100 |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora “BADIMALE”.

GRÁFICO N° 4



En el gráfico N° 4 se observa que el 42% de los niños (8) poseen madurez mínima y que no requieren obligatoriamente de ninguna ejercitación madurativa en la dimensión "Lenguaje Oral". Mientras que el 55% de las niñas es decir 10 de ellas también poseen madurez suficiente es decir que están preparadas para el aprendizaje de lectura sin dificultad.

CUADRO N° 10

PUNTUACIONES DIRECTAS DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ORIENTACIÓN DERECHA - IZQUIERDA"

| N° | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑOS | | NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN NIÑAS | |
|-------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO | PUNTUACIÓN DIRECTA | VALOR CUALITATIVO |
| 01 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 02 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 03 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 04 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 05 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 06 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 07 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 08 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 09 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 10 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 11 | 18 | Posee madurez suficiente | 14 | Posee madurez suficiente |
| 12 | 4 | Posee madurez mínima | 14 | Posee madurez suficiente |
| 13 | 16 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 14 | 18 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 15 | 8 | Posee madurez mínima | 16 | Posee madurez suficiente |
| 16 | 14 | Posee madurez suficiente | 14 | Posee madurez suficiente |
| 17 | 14 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 18 | 14 | Posee madurez suficiente | 18 | Posee madurez suficiente |
| 19 | 8 | Posee madurez mínima | - | - |
| TOTAL | 292 | - | 310 | - |
| MEDIA | 15,37 | - | 17,22 | - |
| MODA | - | Posee madurez suficiente | - | Posee madurez suficiente |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

Según el cuadro N° 10 se observan las puntuaciones directas de madurez lectora BADIMALE que presentan los niños y niñas de 5 años de las Instituciones Educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja, respecto a la dimensión "Orientación Derecha - Izquierda": Los niños presentan una puntuación directa promedio de 15,37 significando que poseen madurez suficiente en orientación derecha-izquierda que consistió en responder acertadamente a las órdenes dadas por las investigadoras y que por tanto no requiere de ninguna ejercitación madurativa previa al aprendizaje de la lectura.

Las niñas presentan una puntuación directa promedio de 17,22 significando, que también poseen madurez suficiente en orientación derecha-izquierda y que por tanto no requiere de ninguna ejercitación madurativa en esta dimensión.

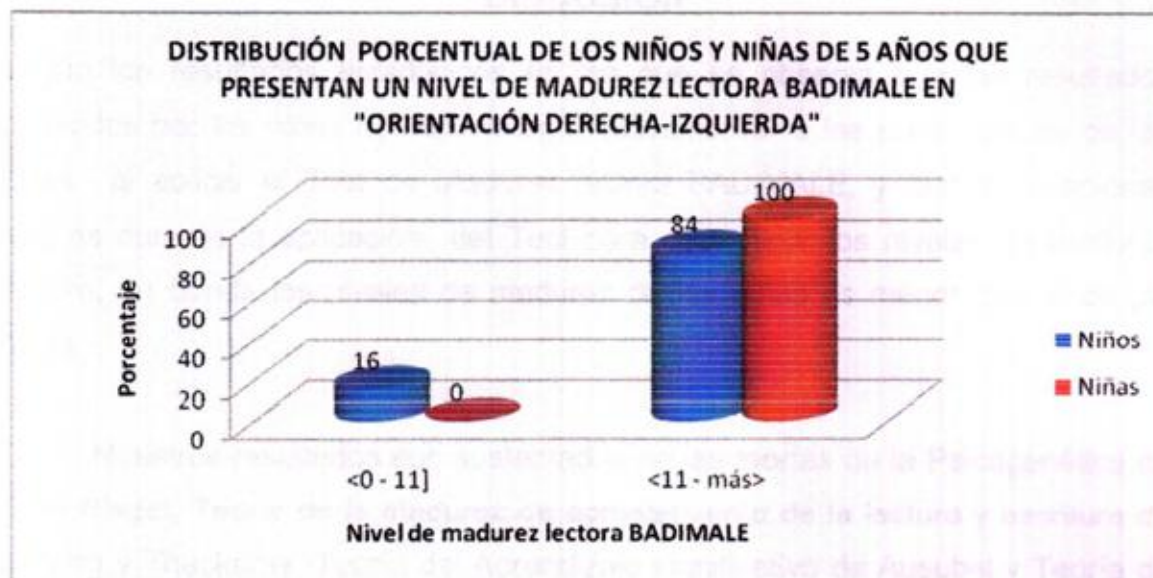
CUADRO N° 11

NIVEL DE MADUREZ LECTORA "BADIMALE" QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LAS I.E.I. N° 288 Y 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN LA DIMENSIÓN: "ORIENTACIÓN DERECHA-IZQUIERDA"

| NIVELES DE MADUREZ LECTORA | NIÑOS | | NIÑAS | |
|----------------------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | Nº de niños | % | Nº de niñas | % |
| [0-11] | 3 | 16 | 0 | 0 |
| (11-más) | 16 | 84 | 18 | 100 |
| Total | 19 | 100 | 18 | 100 |

Fuente: Información obtenida después de la aplicación del diagnóstico de la madurez lectora "BADIMALE".

GRÁFICO N° 5



En el gráfico N° 5 se observa que el 84% de los niños (16) poseen madurez suficiente y que no requieren de ninguna ejercitación madurativa en la dimensión "Orientación derecha-izquierda". Mientras que el 100% de las niñas es decir todas de ellas también poseen madurez suficiente es decir que están preparadas para el aprendizaje de lectura sin dificultad.

DISCUSIÓN

Según los resultados estadísticos en los que se observa que los resultados obtenidos por los niños no supera significativamente a las puntuaciones de las niñas al aplicar el Test de Madurez lectora BADIMALE, y las observaciones hechas durante la aplicación del Test para determinar los niveles de madurez lectora, en donde los niveles de madurez de los niños es menor que el de las niñas.

Nuestros resultados son sustentados en las teorías de la Psicogenética de Jean Piaget, Teoría de la madurez de aprestamiento de la lectura y escritura de Dowling y Thackaray, Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel y Teoría de la técnica instrumental de la lectura y escritura.

Como se demuestra en el cuadro N° 02, las niñas presentan una puntuación ponderada global de madurez lectora mínima para aprender a leer sin ninguna dificultad, diferente a los de los niños que alcanzaron una ponderación de crítica indeterminación predictiva (no tiene la madurez mínima de madurez necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad).

Estamos en desacuerdo con Rosa Sánchez (1995), quien refiere que al evaluar el desarrollo motor en los niños encontró que las diferencias fueron escasas en cuanto al sexo; y con Carlos Mariño (1990), quien señala que existe una correlación entre la homogeneidad y el criterio de los 8 subtests, y que la puntuación global es la distribución que posee mayor valor predictivo.

Según los Cuadros N° 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 y 11, se puede observar que los niños y niñas alcanzaron mayor nivel de maduración lectora a nivel de Organización espacial, Estructuración rítmico-Temporal, Orientación derecha - Izquierda (Madurez suficiente); y solo las niñas alcanzaron madurez suficiente en: Lenguaje Oral.

Por otro lado, nuestros resultados son corroborados por los trabajos de investigación de Manuel Ambriz Gaytán y María Araceli Adame Manriquez

(1999), que el nivel de comprensión de sus alumnos era sumamente bajo; con Bravo (2000), y que los alumnos que ingresan a la escuela, en su gran mayoría, muestran poca coherencia al escribir y leer; y con Juan Pinzas (1986), quien enfatiza que los niños son lectores activos, conscientes de sus dificultades y que lo atribuyen a diferentes factores como texto, la tarea y sobre las características del lector.

CONCLUSIONES

Después del análisis de los resultados obtenidos del presente trabajo de investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. El test de madurez lectora "Batería Diagnóstica de la madurez lectora", fue validada a nivel de las Instituciones educativas Inicial N° 288 y 231 del distrito de Rioja.
2. El test de madurez lectora "BADIMALE", abarcó las siguientes dimensiones: organización espacial, estructuración rítmico-temporal, lenguaje oral y orientación derecha - Izquierda.
3. Las niñas alcanzaron mayor nivel de maduración lectora que los niños de 5 años, mostrados a través de las puntuaciones obtenidas en el Test de madurez lectora "BADIMALE", en el nivel: poseen madurez, obteniendo $T_f = -1.91$ y $T_o = 1.691$, siendo $\alpha = 0.05$.
4. Los niñas alcanzaron mayor nivel de maduración lectora a nivel de lenguaje oral; y los niños y niñas, a nivel de organización espacial, estructuración rítmico-temporal, y orientación derecha - Izquierda.

RECOMENDACIONES

Al término de nuestra investigación, nos permitimos dar las siguientes recomendaciones:

- o A los investigadores, que se orienten por la continuación del estudio de la temática realizada sobre el diagnóstico del nivel de madurez lectora "BADIMALE"
- o A los docentes de las instituciones educativas del ámbito de Rioja, implementar estrategias para estimular a aquellos niños/as que no alcanzan un nivel de madurez en cuanto a la lectura, tales como: organización espacial, estructuración rítmico-temporal lenguaje oral, orientación derecha-izquierda.
- o A los padres de familia se recomienda estimular a sus niños desde temprana edad para no tener dificultades en el momento que ingresan al jardín.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLENDE, F. y CONDEMARIN M. (2000). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Andrés Bello. Santiago Chile.
- AMBRIZ G, M. Y ADAME M., M. A. (1999). La lectura en la construcción de significado para una mejor comprensión lectora.
- ANDERSON, R. C. Y PEARSON, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Nueva York: Longman
- AUSUBEL, D. citado por JIMÉNEZ, E., y MARÍN, N. (1996). ¿Cuándo un contenido académico tiene significado para el alumno?. Implicaciones didácticas", en *Aula Abierta*, vol. 14, n. ° 3.
- AUSUBEL P, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Ed. TRILLAS México
- BRAVO L., Villalón M. y Orellana E. (2000). Predictividad del rendimiento de la lectura . *El segundo año básico*. *Psyché* 12 (En prensa)
- CAMPS, A. (1990). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Leer y escribir, 216, 19-21.
- CAMPS, A y otros. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- CONDEMARIN M, CHADWICK M. (1981). *Madurez escolar*. Editorial. Andres Bello, Santiago de Chile.
- CONDEMARIN M, CHADWICK M. (1986). *Lectura temprana*. Editorial Andrés Bello, Chile
- DE LA CRUZ María Victoria (1979). *Prueba de lectura*. Ed. T.E.A. Barcelona.
- DE LA CROIX (1999). La lectoescritura visual del paisaje. Bases para una metodología. *Iber*. Barcelona, vol. (9), pp. 39-55.
- DICCIONARIO FRASEOLÓGICO ESPAÑOL MODERNO (2004). ISBN. 8424918169. España: RBA Libros.
- DOMÍNGUEZ, G. Y BARRIO, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*, Madrid, La Muralla
- DOTTRENS, R. (1968). *Didáctica para la escuela primaria*. Editorial Eudeba. UNESCO.

- DOWING JOHN, THACKRAY (1974).** Madurez para la lectura. Editorial kapelusz, Buenos Aires.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ M. (1998).** Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial. México.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1995).** Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI
- FRITH, U. (1985).** Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Paterson J. C.
- GARCÍA Molina Santiago (1983).** Batería diagnostica de la madurez lectora "BADIMALE" editorial C.E.P.E, Madrid.
- GÓMEZ, S y HUARANGA, O. (1985).** Habilidades para la lectura. Ed. España.
- GRAIG G., J. (1979).** Desarrollo psicológico. Edit. Prentice Hall. Séptima Edición México
- HALL, S. (1989).** Adolescentes. Nueva York. Apleton.
- IGLESIAS, R. (2003).** El proceso de la lectoescritura desde la óptica de la estimulación temprana. Encuentro Internacional de educación inicial y preescolar. Mayo 23. México.
- INOSTROZA, G. (1996).** Aprender a formar lectores y escritores. Dolmen. Ediciones.chile.
- LÓPEZ DE LÉRIDA, M. (1972).** Fobia a la escuela. Investigación sobre psicopedagogía y psicopatología infantil. Programa Educación Especial. Universidad Católica de Chile.
- MARCHANT. T, TARKY. I. (1998).** Como desarrollar el lenguaje oral y escrito. Editorial Universitaria, Santiago Chile.
- MARIÑO CASTRO CARLOS. (1990).** Análisis estadístico en pedagogía. Universidad: Santiago de Compostela. España.
- MED (2001).** Comprensión lectora. Ministerio de Educación. DINFOCAD/UCAD/PLANCAD. Lima, Perú.
- MEDRANO, G. (1989).** Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura, en Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MÜLLER. M (1990):** Orientación vocacional. Aportes clínicos y vocacionales. Bs. As. De. Miño y Dávila.

- NURIA, V. M. (1996).** Escribir en la escuela. En red www. Pdf.
- PÉREZ TABOADA DE TAPPATA, NILDA (1996).** Como estudiar eficazmente: Guía practica 1era Ed. Buenos Aires: El ateneo
- PIAGET, J. (1948).** Teoría Psicogenética: Lecturas de psicología del niño. Comp. Juana Del Val. Tomo1. Alianza-Universidad.
- PINZAS, J. (1999).** Del símbolo al significado – el caso de comprensión de lectura. Pontifica universidad católica del Perú. Lima
- PINZAS, J. (2003).** Leer mejor para enseñar mejor. Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas. Lima Perú.
- QUIROZ, G. (1997).** Estrategias para el aprendizaje del educando Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. Lima-Perú.
- RAMOS, J. L. Y TEJADO, M. (2003).** Enseñar a leer y escribir en educación infantil, ¿será posible?, en Campo abierto, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (aceptado).
- ROCA, N. y OTROS (1995).** Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986).** Factores que influyen en el rendimiento escolar, Apuntes de educación. Cuaderno de Dirección y Administración Escolar. Barcelona. Oikos-Tau.
- ROSA SÁNCHEZ, J.J. (1995).** Estudio del desarrollo motor de población escolar leonesa mediante la utilización de la batería Lincoln-Ozeretsky de motricidad infantil. Universidad de León. España.
- SÁNCHEZ, D (1987).** Lectura en educación primaria. Una investigación. INIDE. CENIDE. Lima.
- SÁNCHEZ, E. (1996).** El todo y las partes: Una critica a las propuestas del lenguaje Integrado. Comunicación y educación. 1, 39-55.
- SCHMITT y otros (1998),** en su trabajo de investigación: Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria.
- SILVA, R. (2006).** Comprensión lectora disponible en: <http://www.Monografías.com/7trabajos38/comprension-lectora.shtml>

TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995). Más halla de la alfabetización. Ed. Santillana.

TINTAYA, M. (2004). Metodología de la lecto - escritura, de la Universidad Mayor de San Andrés - Bolivia.

WALLON, H. (1984). La evolución psicológica del niño. Barcelona; Crítica.

Páginas electrónicas:

- www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac...DOTTRENS,%20ROBERT&cantidad
- www.bibmed.ucla.edu.ve/cgiwin/be_alex.exe?Documento=T070000022660/0&Nombrebd=bmucla&t02=Edocs_bmucla/.../TW4
- www.revistaeducacion.mec.es/indbiblio/indbi330_332.pdf
- www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript...YELA%20GRANIZO,%20MARIANO... - 42k
- www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/ORGANIZACION_Y_PLANIFICACION_DE_LA...EN.../2 - 34k
- www.monografias.com/trabajos16/metodo-lecto-escritura/metodo-lecto-escritura.shtml - 34k
- http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_s/R28.pdf
- <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2002eile/inv2002eile2.pdf>
- www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394 - 85k
- www.lacotelera.com/myfiles/rverbal13/Asignacion-2.doc
- bibmed.ucla.edu.ve/cgiwin/be_alex.exe?Documento=T070000022660/0&Nombrebd=bmucla&t02=Edocs_bmucla/.../TW4... - Páginas similares de MS
- www.monografias.com/trabajos16/metodo-lecto-escritura/metodo-lecto-escritura.shtml - 272k - En caché - Páginas similares
- www.libreriarayuela.com/html2/busqueda/detalle.php?fr_codLibro=210410 - Páginas similares
- books.google.com.pe/books?isbn=8445805568...
- opinionconvalor.nireblog.com/post/2005/01/10/la-comprension-lectora-problema-de-todos-anna-camps - 22k - En caché - Páginas similares

- www.rosaluxemburgstiftung.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Ausland/Seminario_RL.pdf
- www.espaciologopedico.com/articulos2.php?id_articulo=501 - 35k - En caché
- Páginas similares

ANEXOS

ANEXO N° 01

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA

**INVESTIGACIÓN SOBRE EL DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE MADUREZ LECTORA
"BADIMALE", ADAPTADO POR SANTIAGO MOLINA GARCÍA.**

INSTRUCCIONES:

Esta batería forma parte de un trabajo de investigación que para optar el Título de Licenciado, se está realizando en la I.E. N° 288 y 231 de la provincia de Rioja.

Sea Ud., Sr. Observador tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y llenarlas en el espacio adecuado para éstas. Toda esta información será considerada de carácter estrictamente confidencial. Por esto, de la veracidad de los datos depende el éxito de nuestro trabajo. ¡Muchas gracias por su colaboración!

OBJETIVO:

Determinar el nivel de madurez lectora "BADIMALE" en los niños y niñas de 5 años de educación Inicial de las Instituciones Educativas N° 288 y 231 de la provincia de Rioja.

TEST PARA EL NIVEL DE MADUREZ LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS

I. DATOS GENERALES:

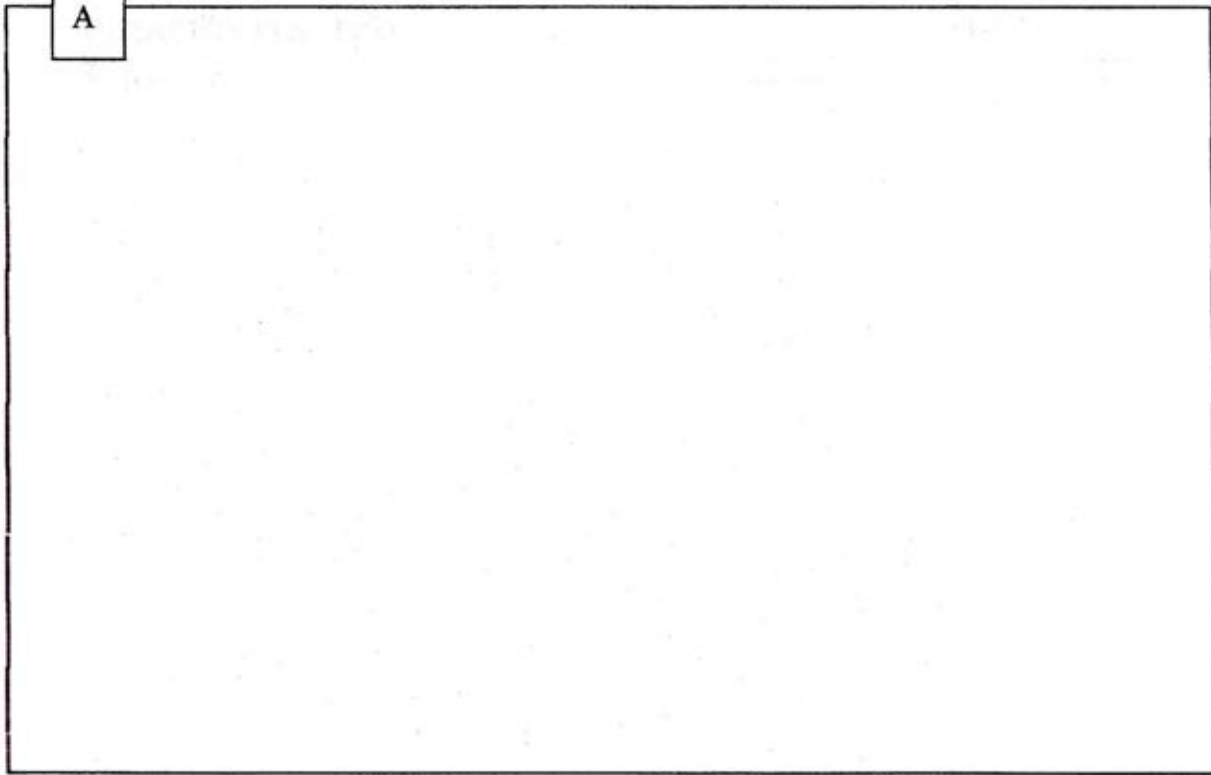
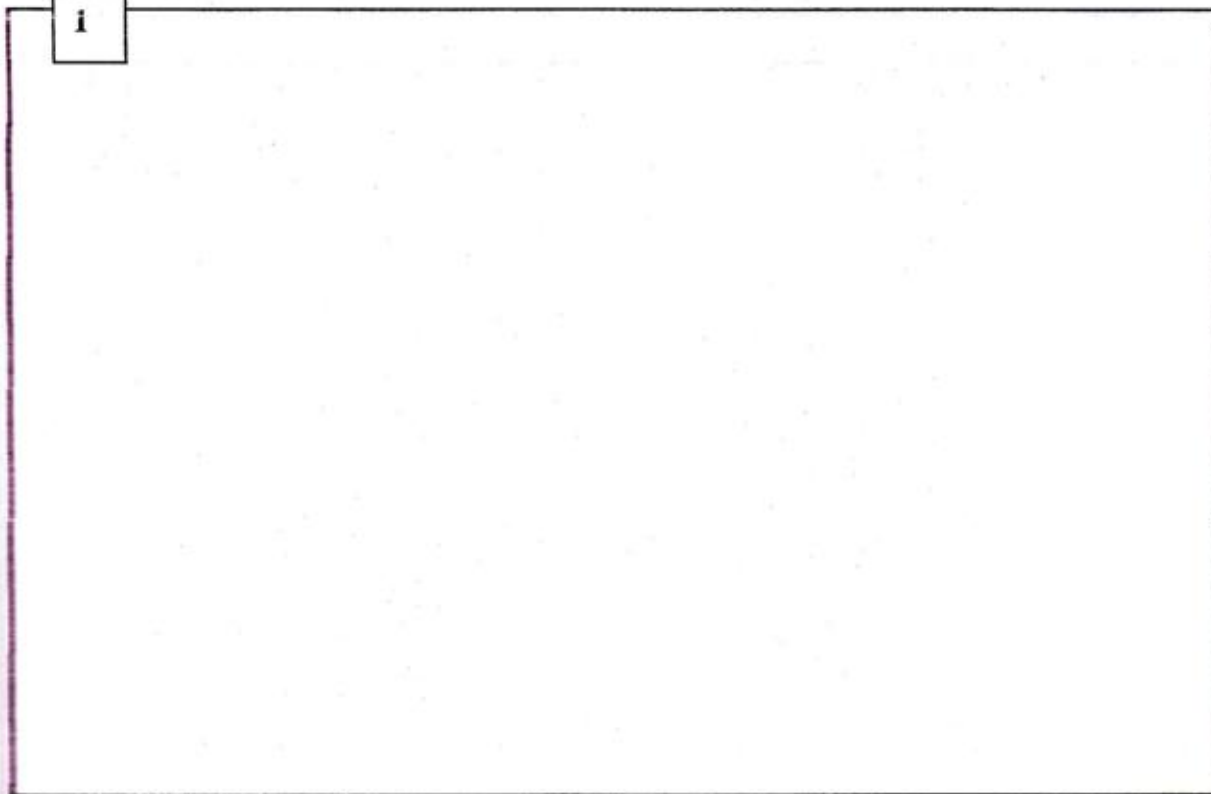
INSTITUCIÓN EDUCATIVA:.....
 DIRECCIÓN:
 GRADO: SECCION:
 APELLIDOS Y NOMBRES:
 Fecha de nacimiento.....Cociente de desarrollo.....
 Edad real (indíquese años y meses).....Fecha de aplicación.....
 Examinador/a.....

| Prueba | P.D. | P.Po |
|------------|------|------|
| 1-OP | | |
| 2 - R.E.R. | | |
| 3 - S.E.R. | | |
| 4 - C.A.L. | | |
| 5 - M.A.V. | | |
| 6 - R.D.E. | | |
| 7 - O.D.I | | |
| | | |

Puntuación ponderada global.....
 Puntuación directa en "Organización Espacial" (suma de 1 + 3 + 8).....
 Puntuación directa en "Estructuración rítmico - temporal" (prueba 2).....
 Puntuación directa en "lenguaje Oral" (suma de prueba 4 + 5).....
 Puntuación directa en "Orientación derecha - izquierda" (prueba 7).....

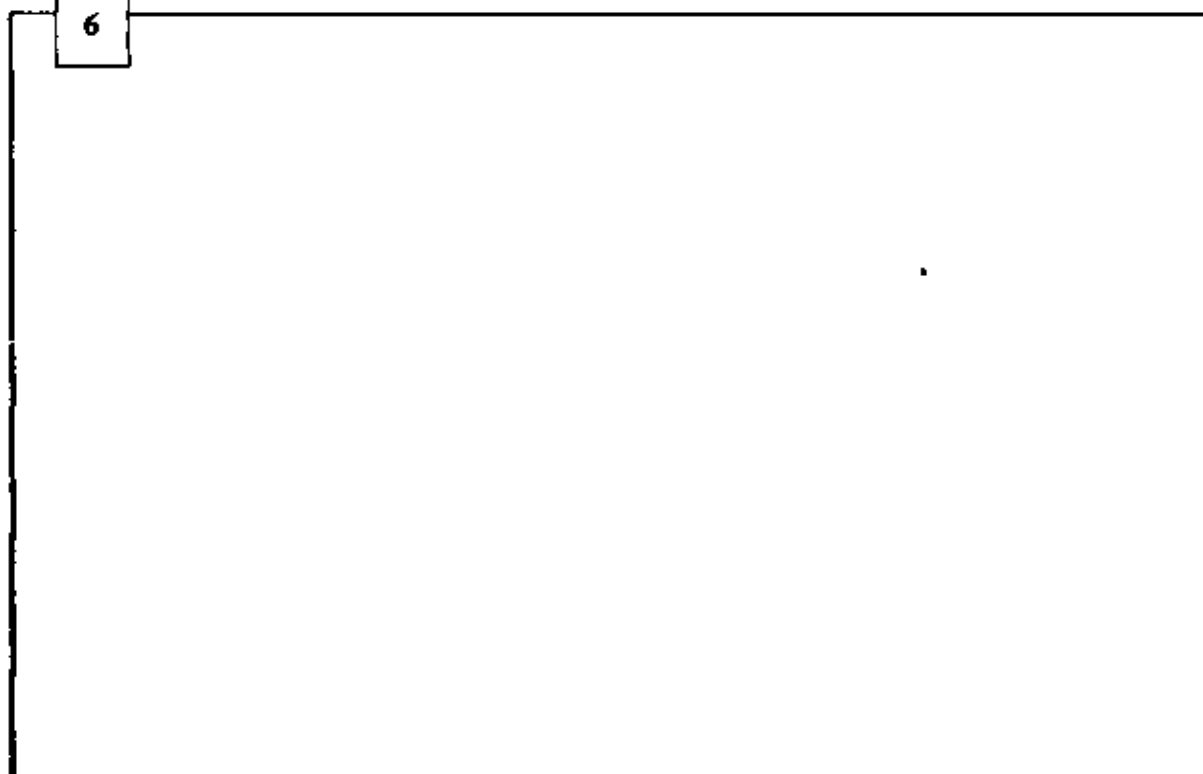
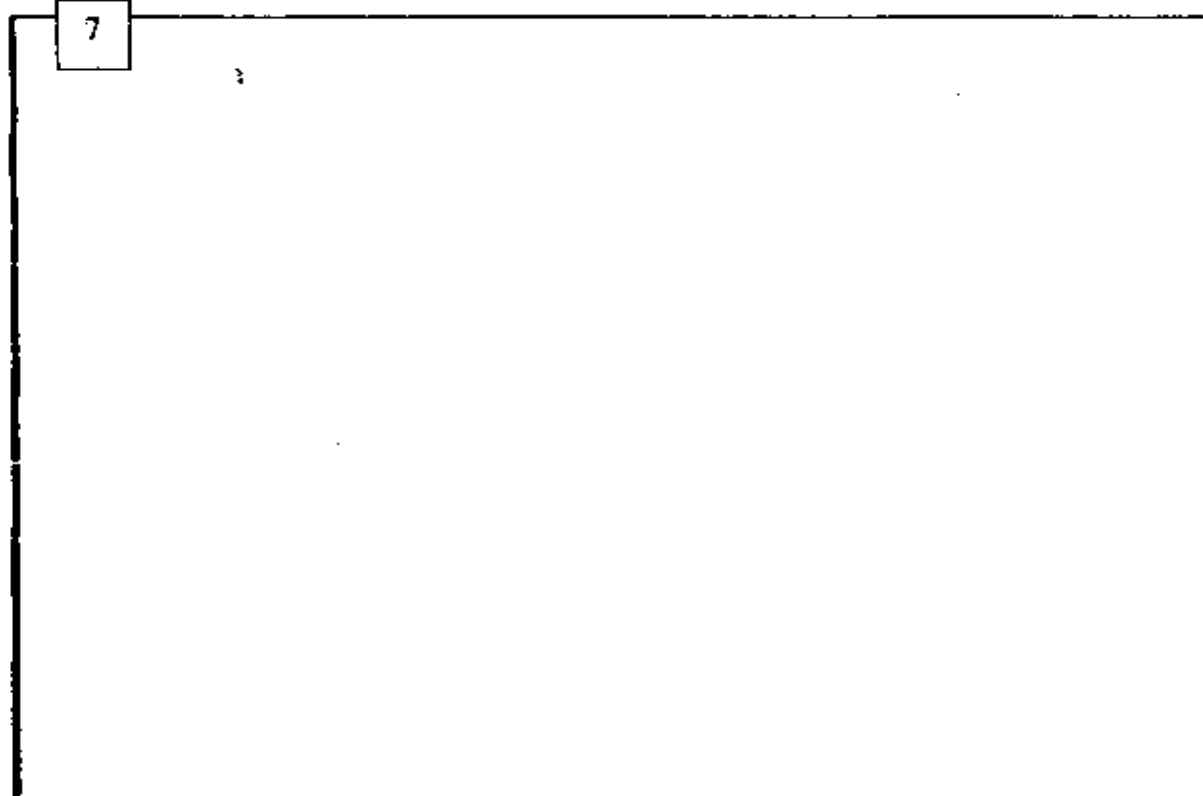
- Observaciones acerca de la madurez global (véase "Manual" punto 3.2.3.1).....

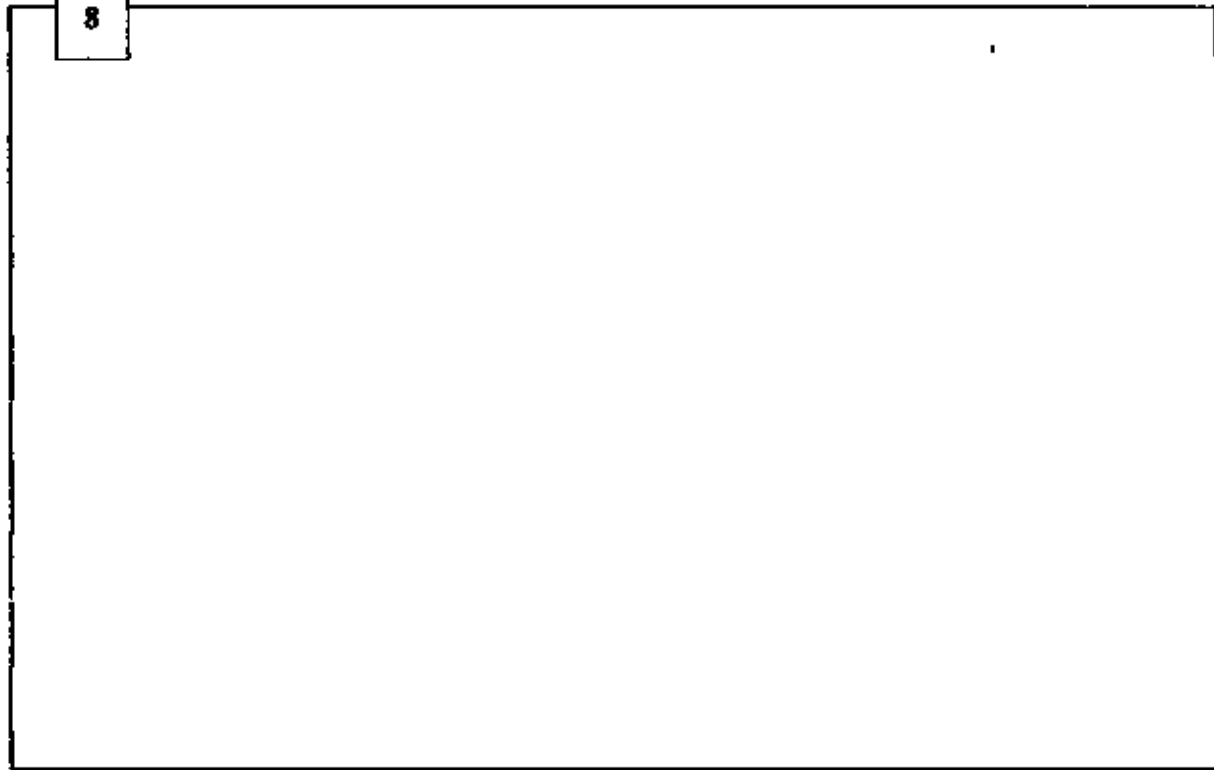
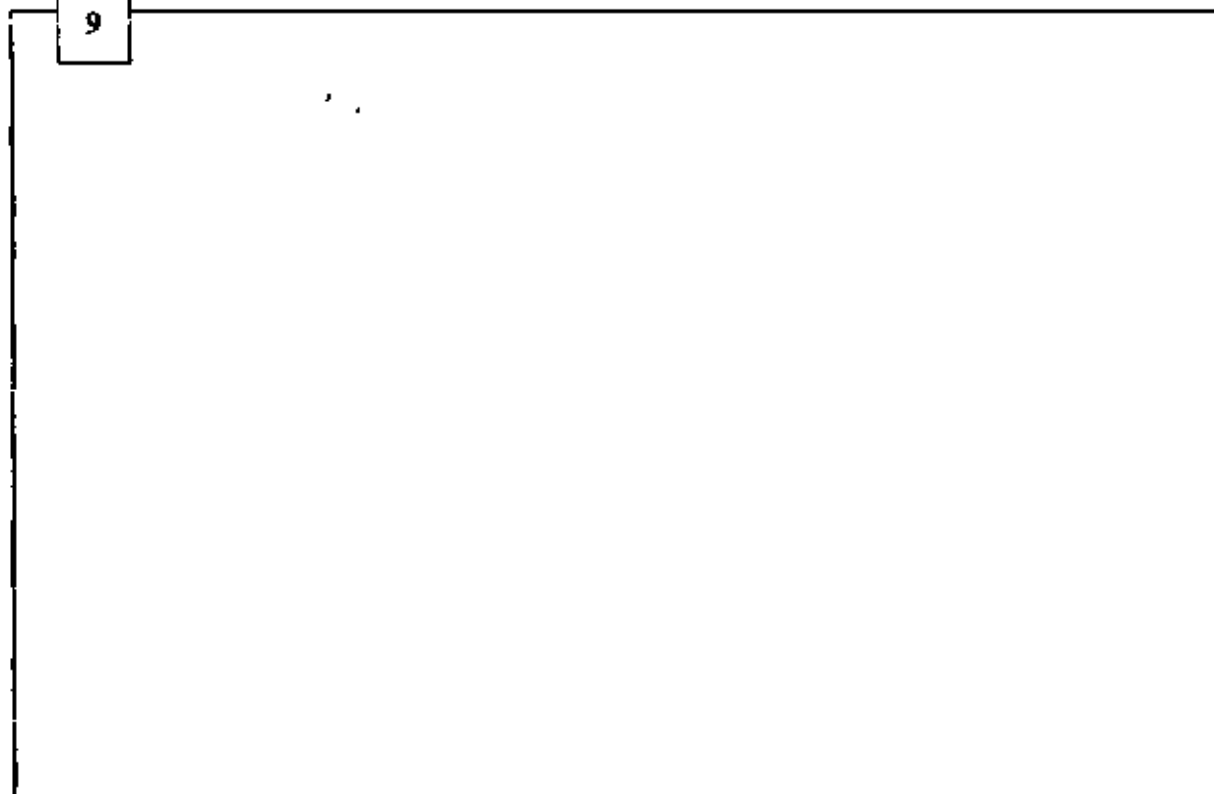
- Observaciones acerca de la madurez sectorización (véase Manual, punto 3.2.3.2)....

ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA**O.P.****A****i**

ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA**O.P.****2****3**

ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA**O.P.****4****5**

ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA**O.P.****6****7**

ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA**O.P.****8****9**

REPRODUCCIÓN AUDITIVA DE ESTRUCTURAS RÍTMICAS**RER****Ensayo ●**

1. .● ●

2. .● ● ●

3. .● ●

4. .● ● ●

5. .● ● ● ●

6. .● ● ●

7. .● ● ● ●

8. .● ● ● ●

9. .● ● ● ●

NOTAS:

.....

.....

.....

.....

.....

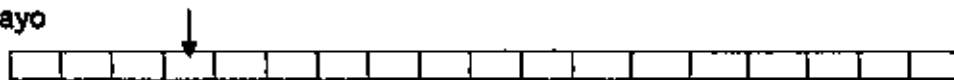
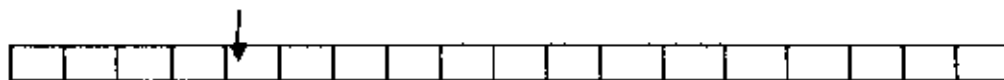
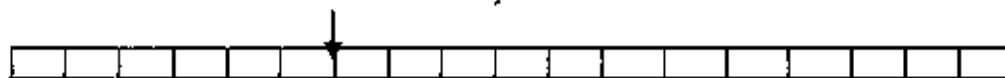
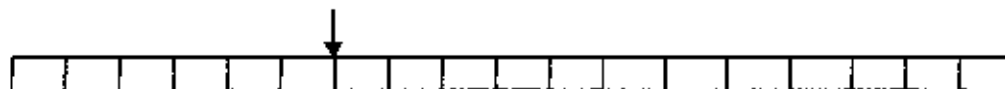
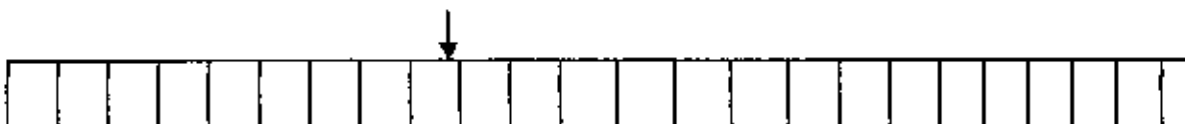
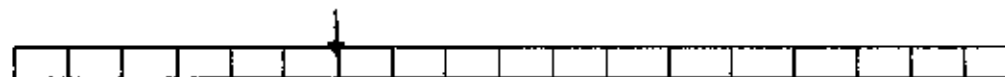
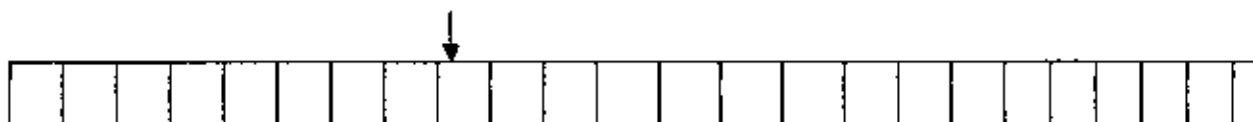
.....

.....

.....

SERIACIÓN DE ESTRUCTURAS RÍTMICAS

Ensayo

**1****2****3****4****5****6****7**

CONCRECIÓN – ABSTRACCIÓN LEXICAL**C.A.L.**

1. TENEDOR
.....
2. SILLA
.....
3. BOTAS
.....
4. BUFANDA
.....
5. GORRA
.....
6. COLUMPIO
.....
7. COCHE
.....
8. CABALLO.....
.....
9. BOMBILLA
.....
10. SELLO
.....
11. MOSQUITO
.....
12. MARTILLO
.....

13. PALACIO

14. RELAMPAGO

15. BARAJA

16. TELESCOPIO

17. JOYA

18. PALADAR

19. JUNTAR

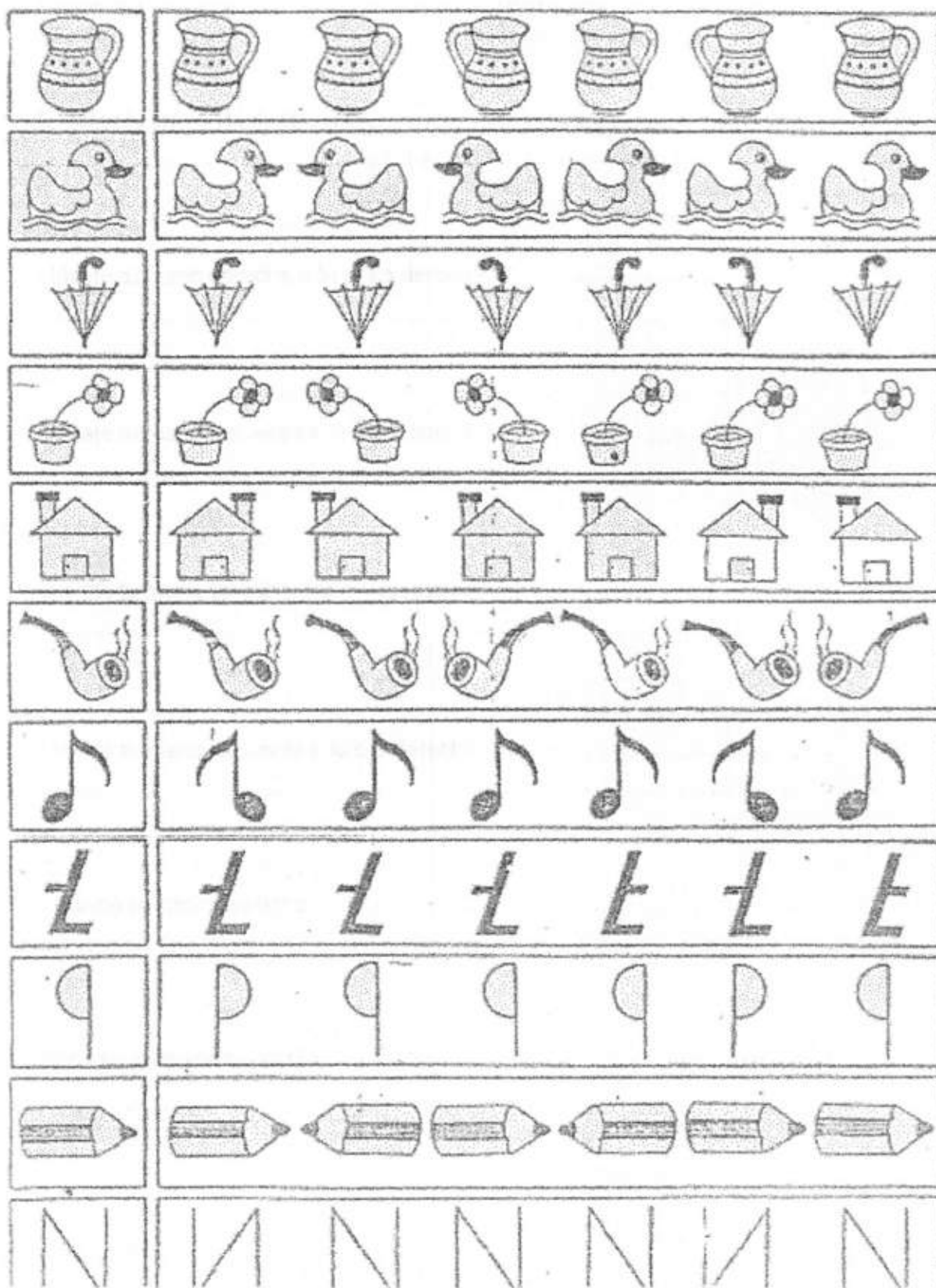
20. BONDADOSO

MEMORIA AUDITIVO – VOCAL**M.A.V.**

1. Mi colegio es grande.....
2. Comemos todos los días.....
3. Los coches comen mucho.....
4. María tiene una muñeca negra.....
5. El perro no puede ver al gato.....
6. Es muy divertido dormir en una tienda de campaña.....
7. Toñi tiene un coche de carreras y un robot grande.....
8. El hermano de Juan se encontró un bolso en la calle.....
9. A Lola le encantan los programas de televisión y los viajes.....
10. En el invierno muchos niños faltan al colegio porque están enfermos.....
11. Al día siguiente de que le compraran a Juan un iberrén ya lo tenía roto.....
12. La mamá de Pedro se enfadó mucho cuando se dio cuenta de que todos los días
llegaba tarde al colegio.....
-
13. El otro día fue todo el colegio de excursión. Pepi, como es tan despistada, se dejó
olvidado el bocadillo encima de la mesa.....
-

RECONOCIMIENTO DE DIFERENCIAS ESPACIALES

R.D.E.



- A. Levanta tu mano derecha.....
.....
- B. Levanta tu mano izquierda.....
.....
- C. Llévate tu mano derecha a tu oreja derecha.....
.....
- D. Llévate tu mano izquierda a tu oreja izquierda.....
.....
- E. Llévate tu mano derecha a tu ojo izquierdo.....
.....
- F. Llévate tu mano izquierda a tu ojo derecho.....
.....
- G. Tócame mi mano derecha.....
.....
- H. Tócame mi mano izquierda.....
.....

ANEXO N° 02
INSTRUCTIVO DEL MANUAL DEL TEST DE MADUREZ LECTORA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

DESCRIPCIÓN GENERAL

- Ficha técnica
- Fundamentación teórica.
- Pruebas que integran la batería.
- Material necesario.
- Justificación estadística.
- Fiabilidad
- Validez

NORMAS DE APLICACIÓN

- Instrucciones generales
- Instrucciones específicas para cada prueba

PUNTAJES E INTERPRETACIÓN

- Proceso de tipificación
- Uso e interpretación de la batería
 - Objetivos
 - Procesos a seguir en la corrección
 - Interpretación

OBSERVACIONES FINALES

Apéndice N° 1: Criterios de corrección para la prueba "Organización perceptiva"

INTRODUCCIÓN

La única batería diagnóstica de la madurez lectora existente hoy en nuestro país con cierta validez es la B.P. de Inizan (Ed. Pablo del Río, 1976). Sin embargo, la fiabilidad de dicha batería deja bastante que desear no sólo por no haber sido tipificada en España, sino sobre todo por la baja calidad estadística de la misma y por la escasa validez interna y fiabilidad de algunos de los test que la integran (quien desee comprobar este dato debe consultar la obra de Begoña García Hoz "Diagnóstico de la madurez lectora", Anaya 1981). Por ello, abrigo la esperanza de cubrir un hueco muy sentido por el profesorado de preescolar, del ciclo inicial de la E.G.B. de Educación Especial y por los orientadores escolares. Igualmente poseo la esperanza de que será bien acogida por estos profesionales, lo cual quiere decir que será utilizada críticamente.

Una carencia que cualquier lector de este manual va a observar es el hecho de no ofrecer ningún dato estadístico acerca de la validez interna y de la fiabilidad de cada uno de los siete tests que integran la batería. Tal carencia se debe a estas dos razones:

En primer lugar, a que no hay en la batería ningún test original. Todos ellos son ampliamente empleados en distintos países y científicamente experimentados. Mi labor puede decirse que ha consistido únicamente en seleccionar unos tests de reconocida validez y fiabilidad y que al mismo tiempo fueran suficientemente representativos de los factores neuropsicológicos más directamente condicionantes del aprendizaje de la lectura (tales factores fueron hallados en una investigación anterior, a la que aludiré en los apartados siguientes), modificando en algunos de ellos ciertos aspectos formales y de contenido.

En segundo lugar, para no sobrecargar este manual con demasiados datos numéricos. Dado que a lo largo de las páginas que siguen se expondrán los datos numéricos indispensables para una correcta aplicación e interpretación de la batería, me permito remitir al lector interesado en profundizar en el análisis de dichos datos a la siguiente referencia bibliográfica: Molina García, S. "Factores neuropsicológicos implicados en el aprendizaje de la lectura" (Revista de Investigación Educativa, núm. 1, julio – diciembre, 1983).

Ahora bien, este planteamiento de partida no nos libera de la obligación de referirnos al proceso de validación seguido respecto de un criterio, que en este caso ha sido la "Prueba de Lectura", de María Victoria de la Cruz (Ed. T.E.A. 1979). El motivo de haber elegido esta prueba como criterio de su validez externa es bien sencillo, a mi juicio, son las pruebas de lectura más completas y mejor validadas de entre las existentes en nuestro país.

Toda prueba diagnóstica, como es bien sabido, puede tener diferentes usos y, sobre todo, distintos niveles de interpretación. Por lo que respecta a la batería que estoy presentando, pienso que puede tener dos usos y dos niveles de interpretación. Un primer nivel y uso de interpretación muy elemental y práctico destinado al profesorado de preescolar, ciclo inicial de E.G.B y Educación

Especial para el que no se requieren unos conocimientos profundos de estadística. Un segundo nivel y uso de interpretación más riguroso, destinado a los profesionales de la Orientación Escolar (pedagogos y psicólogos), que requiere unos conocimientos más profundos en técnicas de investigación operativa, razón por la que se incluyen una serie de datos estadísticos complementarios en el anexo destinado a los orientadores escolares, los cuales han sido elaborados e interpretados por el profesor de Orientación Escolar de la Universidad Central de Barcelona, doctor Sebastián Rodríguez Espinar. Con esta separación de planeamientos entiendo que queda zanjado el siempre espinoso problema de saber qué profesionales deben utilizar una prueba diagnóstica.

Por otra parte, con tal planteamiento entiendo que el magisterio puede disponer de un instrumento de diagnóstico pedagógico que le permita cumplir con lo preceptuado en los "programas renovados para la educación preescolar y el ciclo inicial", los cuales dicen lo siguiente cuando se refieren a la lectura:

"La enseñanza de la lectura escrita debe hacerse cuando el niño posea la madurez para ello".

Y más adelante incitan al profesorado a emplear un test diagnóstico para evaluar la madurez lectora, antes de iniciar al niño en dicho aprendizaje.

Por último, no quiero (ni puedo) terminar esta introducción sin citar y dar las gracias a los cinco colaboradores que intervinieron en la recogida de datos (todos ellos alumnos míos en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. en los años escolares 1981-82 y 1982-83 y hoy excelentes profesores de preescolar): Inmaculada Aynaga Bernal, M. Jesús Cases Lahoz, Asunción Gil Guemero, Carolina Lasiera Gómez y Manuel Vergara Lorente. Asimismo, no puedo olvidar la desinteresada y gustosa colaboración de los directores y de las profesoras de preescolar de los cinco colegios públicos en los que estaban matriculados los niños y niñas de la muestra (se mencionan en el apartado correspondiente).

I. DESCRIPCIÓN GENERAL:

1.1 FICHA TÉCNICA

- Denominación : Batería, diagnóstica de la Madurez Lectora (Ba.Di.Ma.Le).
- Autor: Santiago Molina García (maestro de enseñanza primaria titulado en Pedagogía Terapéutica, diplomado en Psicología Pedagógica, doctor en Pedagogía, catedrático de Pedagogía Terapéutica de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.C.G. de Zaragoza).
- Procedencia : Editorial C.E.P.E. Madrid, 1983.
- Administración: individual.
- Duración: de veinte a treinta minutos aproximadamente.
- Edad de aplicación: Niños y niñas comprendidos entre cinco y seis años de edad de desarrollo psico-físico.
- Significado: Aptitud para el aprendizaje de la lectura.
- Tipificación: Muestra de alumnos de ambos sexos de preescolar.

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta batería tiene su origen en los resultados obtenidos en nuestra tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense (julio, 1980), bajo la dirección del profesor Yela Granizo (director del Departamento de Psicología Experimental), con el título de "Escritura interna de unos determinados factores de orden neuropsicológico supuestamente condicionantes del aprendizaje de la lectura e influencia de los mismos en los resultados de dicho aprendizaje", la cual fue publicada con ciertas modificaciones y un tanto resumida en esta misma editorial con el título de "Enseñanza y Aprendizaje de la lectura" (1981).

Puesto que la fundamentación teórica y científica está contenida en dicha obra, aquí no repetiré lo que allí está escrito. A lo sumo, reseñaré tres aspectos que me parecen capitales para comprender el por qué de esta batería.

Primero: Aunque hoy se dispone de datos científicos serios y fiables como para cuestionar muchas de las ideas que han sido publicadas acerca del concepto de madurez lectora, sin embargo, hay evidencias científicas para continuar aceptando que, antes de intentar iniciar a un niño en el aprendizaje sistemático de la lectura y de la escritura, debe ser evaluado su nivel de madurez neuropsicológica, siempre que se tenga muy claro que en los resultados de ese aprendizaje intervienen otros factores tanto o más condicionantes que los de orden neuropsicológico (metodología, actitud del profesorado, interacciones profesor - alumno, procedencia socio cultural del alumno, estrategias cognitivas frente al proceso de aprendizaje, etc) y siempre que el profesorado sea muy consciente de que el peso de dichos factores neuropsicológicos varía según sea la edad de los aprendices (de ahí la importancia de atenerse al intervalo de edad que se menciona en la ficha técnica).

Segundo: Existe igualmente suficiente evidencia científica de que el aprendizaje de la lectura es un proceso tan complejo desde el punto de vista neuropsicológico, que obliga a no basar el nivel madurativo en un solo factor y mucho menos en un solo test. Lo cual no impide el que, además de evaluar la madurez global se evalúe también la madurez parcial en cada uno de los factores implicados, sobre todo pensando en el planteamiento de un proceso de entrenamiento madurativo.

Tercero: En niños cuyo nivel global de desarrollo (no debe confundirse nivel global de desarrollo con nivel intelectual, ni tampoco cociente de desarrollo con cociente intelectual) se sitúe entre los cinco a seis años los factores de orden

neuropsicológico mayormente implicados en el aprendizaje de la lectura son éstos: estructuración espacial, estructuración rítmica, lenguaje oral (tanto nivel de expresión como de comprensión) y lateralización.

1.3 PRUEBAS QUE INTEGRAN LA BATERÍA

Teniendo muy presente la controversia científica surgida en los últimos años en torno al concepto de madurez específica para el aprendizaje de la lectura, lo primero que había que hacer, antes de seleccionar o de elaborar unas pruebas destinadas a evaluar esa madurez, era conocer cuáles son los factores neuropsicológicos más relevantes implicados en tal aprendizaje.

Una vez conocidos dichos factores con consecuencia de los resultados obtenidos en nuestra tesis doctoral ya citada, el paso siguiente era: o bien seleccionar algunas pruebas de las que se tuviera evidencia científica, tanto a nivel de que realmente medían cada uno de esos factores como a nivel de su fiabilidad; o bien elaborar antes, la solución adoptada fue la primera. Y no por comodidad, sino por humildad científica (sería muy difícil, por no decir imposible, que yo fuera capaz de igualar la calidad de ciertas pruebas disponibles) y también por carencia de medios para acometer la empresa de dicha elaboración propia. No obstante, por los motivos aludidos en la introducción, algunos de los tests seleccionados sufrieron pequeñas modificaciones formales y de contenido, que no creo rebajaran la validez y la fiabilidad de los mismos.

En consecuencia, la batería ha quedado integrada por los siguientes siete test:

8. Organización perceptiva de Hilda Santucci (O.P)
9. Reproducción auditivo – manual de estructuras rítmicas de Mira Stambak (R.E.R).
10. Seriación óculo – manual de las estructuras rítmicas de Mira Stambak (S.E.R).
11. Concreción – abstracción lexical, tomando como referencia la prueba de vocabulario del W.P.P.S.I. (M.A.V)
12. Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes, tomando como referencia la prueba de Herts (R.D.E)
13. Orientación derecha – izquierda, tomando como referencia las pruebas de Piaget – Head, según la adaptación de Galifret Granjon (O.D.I)

El proceso experimental seguido en la selección de las pruebas puede examinarse consultando nuestro artículo anteriormente citado ("Revista de Investigación Educativa" núm. 1, julio – diciembre, 1983).

1.4 MATERIAL NECESARIO

- Manual
- Cuadernillo de las pruebas.
- Juego de 10 cartulinas.
- Goma de borrar.
- Papel blanco.

1.5 JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

Como decía antes, únicamente se ofrecerán los datos más indispensables para una correcta utilización.

1.5.1. Fiabilidad

La fiabilidad de una prueba expresa el grado de precisión y de estabilidad de los resultados de la misma e indica el grado en que la medida está libre de errores aleatorios.

Para conocer la fiabilidad de una prueba existen diversos procedimientos técnicos. En nuestro caso, hemos elegido el procedimiento que se conoce con el nombre de "técnica de las dos mitades" utilizando la fórmula propuesta por Spearman y Brown.

Para ello, hemos correlacionado los resultados obtenidos en los 38 elementos impares de la prueba por los niños de la muestra con los resultados hallados en los otros 38 elementos pares.

Después de aplicar la fórmula de Spearman – Brown se ha obtenido un r de 0,89, el cual da un índice de fiabilidad de 0,94 ($\sqrt{0,89}$). Ello quiere decir que el 94 por 100 de la varianza se debe a la auténtica medida y un 6 por 100 a errores aleatorios no controlados.

1.5.2. Validez

La validez de una prueba indica el grado en que mide realmente aquello que el autor de la misma se propuso medir.

Al igual que en el caso anterior, también existen diversos procedimientos técnicos para comprobar la validez de una prueba. En nuestro caso, hemos adoptado estos dos procedimientos:

A) Índice de homogeneidad de la batería

Como hemos dicho antes, la batería está integrada por siete tests distintos, pero son utilizados como un todo. Por eso, es importante conocer el grado de homogeneidad de la misma. Para ello, la mejor manera de comprobarlo es a través de los coeficientes de correlación resultantes entre los siete tests y entre cada uno de ellos y el total de la batería.

| MATRIZ DE CORRELACIONES | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Criter |
| 1 | 1,00 | 0.218 | 0.492 | 0.194 | 0.242 | 0.202 | 0.013 | 0.412 | 0.284 |
| | | 1,000 | 0.209 | 0.065 | 0.265 | 0.125 | 0.001 | 0.132 | 0.057 |
| | | | 1,000 | 0.335 | 0.213 | 0.306 | 0.078 | 0.419 | 0.280 |
| | | | | 1,000 | 0.475 | 0.230 | 0.083 | 0.381 | 0.388 |
| | | | | | 1,000 | 0.126 | 0.057 | 0.242 | 0.235 |
| | | | | | | 1,000 | 0.144 | 0.309 | 0.201 |
| | | | | | | | 1,000 | 0.047 | 0.093 |
| | | | | | | | | 1,000 | 0.190 |
| | | | | | | | | | 1,000 |
| | | | | | | | | | 1,000 |

B) Validez con respecto a un criterio

En este caso lo que se intenta es comprobar en qué grado o nivel está correlacionado la batería con otra prueba (se denomina "criterio") que evalúe el nivel de aprendizaje de los niños de la muestra en lectura.

Si la correlación resultante es alta y significativa podemos entonces afirmar que la validez de la batería es también elevada.

Evidentemente el coeficiente de correlación que resulte va a depender extraordinariamente, tanto de la fiabilidad de la batería (ya conocida), como de la fiabilidad y validez del test-criterio. En nuestro caso, como ya se dijo antes, el test-criterio elegido ha sido la prueba de lectura (nivel I) de M. Victoria de la Cruz, por las razones apuntadas anteriormente (para

comprobar su validez y fiabilidad véanse las páginas 11 y 12 del manual de la prueba).

El procedimiento seguido para la obtención del coeficiente de correlación ha sido la técnica del análisis de regresión múltiple. Y el resultado ha sido la obtención de un coeficiente de correlación múltiple de 0.69.

Lo cual quiere decir que la batería diagnóstica explica el 48 por 100 de la varianza del criterio.

Datos de tipo estadístico complementario de los expuestos aquí se encuentran en el anexo de este manual.

2.1 INSTRUCCIONES GENERALES

La batería ha sido confeccionada para ser aplicada toda ella de forma seguida, pues la experiencia demuestra que a los niños les agrada el trabajo que han de realizar y que, por tanto, no suelen cansarse. No obstante, si se evidencia síntomas de cansancio o de aburrimiento en algún niño o niña debe suspenderse la aplicación continuar en otro momento.

El orden en que debe aplicarse cada test se corresponde con el de su numeración. Sin embargo, puede modificarse, ya que no se han comprobado efectos sobre los resultados cuando se altera el orden de aplicación de las pruebas.

Ni que decir tiene que, como en todo test, el examinador o examinadora deben establecer con el chico o chica una relación afectiva positiva, antes de comenzar la aplicación de la batería. Asimismo, es necesario que el niño se sienta cómodo y que el lugar en el que se le apliquen las pruebas esté aislado de ruidos perturbadores y carente de elementos decorativos que puedan polarizar su atención. Igualmente se requiere que el examinador o examinadora se familiaricen con las normas de aplicación y con las características teóricas y prácticas de la batería, antes de aplicarla.

Por último, es conveniente que se le den al niño estas instrucciones generales, antes de iniciar la aplicación:

"lo que te voy a decir que hagas a continuación son actividades y ejercicios muy interesantes y entretenidos. Algunos de ellos los has hecho muchas veces en el colegio o en tu casa, cuando juegas. Otros serán nuevos, pero igual de entretenidos. Yo te indicaré siempre lo que tienes que hacer y hasta te ayudaré alguna vez. Ya verás cómo te gusta y lo pasas bien".

Siempre que el niño tenga que trabajar en el cuadernillo debe tener ante sus ojos únicamente la cara sobre la que está trabajando. Es decir, el cuadernillo nunca debe estar abierto por las dos caras. Se pone ante sus ojos la página siguiente cuando el niño tiene que comenzar a trabajar sobre dicha página.

2.2 INSTRUCCIONES ESPECIFICAS PARA CADA PRUEBA

2.2.1. Organización Perceptiva (O.P)

A) Material necesario

Diez tarjetas, en las que hay un dibujo en cada una de ellas. La primera tarjeta está señalada con la letra A y las restantes numeradas desde el número 1 hasta el número 9.

Un lápiz negro, blando.

Cuadernillo de examen: concretamente las hojas que van en blanco; la primera de ellas señalada con la letra A y las restantes numeradas desde el 1 hasta el 9, al igual que las tarjetas donde están los modelos que el niño tiene que dibujar.

B) Normas de Aplicación

La consigna que hay que dar al niño es ésta:

"Te voy a mostrar unos dibujos para que los copies. Tú tendrás que hacer otros iguales donde yo te diga"

Inmediatamente después se entrega el lápiz al chico, se abre el cuadernillo y se coloca la tarjeta A encima de la página del cuadernillo destinado para que el niño dibuje (concretamente, encima de la página en blanco que va marcada con la letra A).

En este momento se le dice al niño:

"¿Ves este dibujo?...Tú tienes que hacer otro igual, aquí".

(Se le enseña con el dedo dónde lo tiene que dibujar).

Hay que evitar el empleo de la palabra "redondo", "círculos", etc. sólo en el caso de bloqueo o de rechazo, o bien si el niño se niega a hacer el dibujo porque piensa que no sabrá hacerlo, se le puede estimular, diciéndole:

"En la tarjeta hay dibujado un redondo. Tú tienes que hacer otro igual, aquí".

Si a pesar de esa ayuda auxiliar el niño es incapaz de reproducir el modelo, puede interrumpirse el examen y pasar a la prueba siguiente.

En cambio, si el chico ha realizado la copia del dibujo de la tarjeta de prueba A (independientemente de que lo haya hecho bien o mal), se esconde esa tarjeta y se le presenta la siguiente (la que lleva el número 1), poniéndola siempre encima de donde tiene que dibujarla e indicándole con el dedo dónde debe hacer el dibujo (recuérdese que en las hojas en blanco del cuadernillo de examen, los recuadros en los que el niño debe copiar el dibujo llevan un número en el ángulo superior izquierdo, que se corresponde con el de la tarjeta que lleva el modelo a dibujar).

Al terminar el niño de dibujar cada modelo, se esconde la tarjeta correspondiente, se le da la vuelta al cuadernillo para pasar a la página siguiente, y en todo caso, se le puede decir:

"Muy bien. Ahora vas a copiar el dibujo siguiente"

Es necesario dar al niño o a la niña plena libertad para que efectúen los dibujos con la mano que quieran.

C) Corrección

Guiados por los modelos expuestos en las "Tablas de corrección", que se adjuntan en el apéndice número 1 (tomados de García Manzano, E. "Prueba de organización perceptiva de H. Santucci" C.E.P.E. 1978), se señalará el número de figuras correctas no se le concede ningún punto. En cambio, a cada figura correctamente dibujada se le asignan los puntos que van indicados en la siguiente tabla:

Puntuación por figura correctamente dibujada

| Nº | Figura | Nota |
|----|--------|------|
| 1 | | 1 |
| 2 | | 2 |
| 3 | | 4 |
| 4 | | 3 |
| 5 | | 4 |
| 6 | | 3 |
| 7 | | 5 |
| 8 | | 6 |
| 9 | | 6 |

Máxima puntuación posible: 34 puntos.

2.2.2. Reproducción Auditivo Manual de Estructuras Rítmicas (R.E.R)

A) Material necesario

Dos lápices (uno para la profesora y otro para la niño). El lápiz se sujeta entre los dedos con la punta para arriba, para poder golpear sobre la mesa con la parte de atrás.

B) Normas de aplicación

Sentada la profesora en la misma mesa que el niño (uno frente al otro) con las estructuras rítmicas que van en el cuadernillo de examen ante sus ojos, coge el lápiz y le dice al niño:

"Voy a golpear con este lápiz, sobre la mesa, así (la profesora da varios golpes con el lápiz). Fíjate bien cómo golpeo, porque después lo tienes que repetir como yo".

En ese momento coloca el lápiz en la mano del niño y dice:

"Vamos a empezar ahora mismo. Tú no des los golpes hasta que yo haya terminado. Fíjate bien cómo yo hago cada vez y después tú haces lo mismo que yo".

En ese momento, la profesora efectúa la primera estructura. Si el niño la reproduce bien, pasa a la siguiente y así hasta llegar a la última. Si se equivoca se le dice:

"Te has equivocado. Fíjate ahora bien y da los golpes como yo los doy"

Si en el segundo intento también lo hacen mal, no se le dice nada y se pasa la estructura siguiente. Así se continúa hasta llegar a la última estructura.

C) Corrección

- Estructuras números 1 y 2: 2 puntos para cada una de ellas si la reproducción es correcta en el primer intento, 1 punto si la reproducción es correcta en el segundo intento.
- Estructuras números 3, 4, 5 y 6: 3 puntos para cada una de ellas si la reproducción es correcta en el primer intento; 2 puntos si la reproducción es correcta en el segundo intento.
- Estructuras números 7, 8 y 9: 4 puntos para cada una de ellas si la reproducción es correcta en el primer intento; 3 puntos si la reproducción es correcta en el segundo intento.
- Puntuación máxima total: 28 puntos.

NOTA: Antes de aplicar esta prueba conviene que la profesora se ejercite un poco para adquirir cierta regularidad en las cadencias de los tiempos breves y largos. Los tiempos breves deben de corresponder aproximadamente a $\frac{1}{4}$ de segundo y las largas a un segundo más o menos.

2.2.3. Seriación Óculo: Manual de Estructuras (S.E.R.)

A) Material necesario

Un lápiz número 2 bien afilado y la hoja del cuadernillo donde están representadas las estructuras.

B) Normas de aplicación

Sentado cómodamente el niño frente a una mesa, se le pone delante la hoja de las estructuras y se le dice:

"Fíjate en el primer renglón. En el primer cuadradito hay dos rayas, en el siguiente nada y después otros dos y nada. Ahora toma el lápiz y haz tú lo mismo empezando desde aquí (se le muestra al chico el cuadrado que lleva la flecha encima para que empiece allí). Como el primer renglón es de ensayo, te voy a ayudar un poco (en este momento la profesora le lleva la mano al niño y hace así dos estructuras):

Ahora sigue tú solo."

Cuando haya terminado el chico el primer renglón la profesora le dice:

"Tienes que hacer lo mismo en los renglones siguientes"

En cada línea se le indica el orden y dónde tiene que empezar. Por ejemplo, en la línea número 1 la profesora dice: "Tres – blanco, tres – blanco. Ahora sigue tú, empezando aquí" (le muestra el cuadrado de la flecha). Igual en todas las líneas.

Se detiene la prueba cuando se observa que no sigue ninguna pauta en un renglón determinado, y que, por tanto, lo está haciendo todo mal. Pero, por supuesto, no se le dice que detenemos la prueba porque lo está haciendo mal.

C) Corrección

Un punto para cada estructura correcta.

Nota: Se entiende por estructura correcta aquella que está bien construida (es decir, en cada cuadrado hay el número correcto de rayitas) y además, está separada de la precedente y de la siguiente por un cuadradito en blanco.

Máxima puntuación posible: 28 puntos.

Veamos un ejemplo:

- La estructura a) es incorrecta, pues aunque el niño se ha percatado de que la serie es uno – tres, nada, sin embargo, no ha dejado en blanco el cuadrado que la precede (es decir, no está bien aislado por su parte anterior).
- En cambio, la estructura b) si es correcta, pues conserva el número adecuado de rayitas en cada cuadrado, conservar también la seriación, y, además está bien aislada por su parte anterior y posterior.
- Por consiguiente, la puntuación total de esta línea sería igual a 2 puntos.

2.2.4. Concreción - abstracción lexical (C.A.L)

A) Material necesario

Hoja de cuadernillo en donde van insertas las palabras estímulo. El examinador o examinadora debe anotar en los espacios que van en blanco entre una palabra y otra la respuesta exacta del niño, al objeto de poder contrastarlas con los criterios de corrección que se ofrecen en el apéndice número 2.

B) Normas de aplicación

Sentado el niño frente al examinador, se le dice:

"Ahora vamos a jugar a ver cuántas palabras conoces. Yo te iré nombrando una a una y tú me dirás qué es cada una o qué quiere decir. Estate muy atento para que no confundas una palabra con otra que a lo mejor puede sonarte igual o de forma parecida".
Prepárate, que vamos a empezar.

El examinador, con la hoja del cuadernillo en donde están las palabras, empieza así:

"¿Qué es un tenedor?"

Se anota exactamente la respuesta del niño y a continuación se va haciendo la misma pregunta para cada palabra, respetando escrupulosamente el orden en que están colocadas las palabras.
En las dos últimas palabras la pregunta debe ser ésta:

"¿Qué quiere decir....?"

Si el niño pide que se le repita una palabra o se queda callado, se le hace la misma pregunta, procurando pronunciar lo más correctamente posible cada término. No está permitido proporcionarle ninguna ayuda, ni estimularle diciéndole "muy bien", o cosas por el estilo. Naturalmente,

tampoco se le debe recriminar por muy disparatadas que sean las respuestas.

La prueba se interrumpe después de cinco fracasos consecutivos. Cuando la persona que aplica la prueba no está muy familiarizada con los criterios de corrección, es preferible continuar llegar a la última palabra, antes de interrumpirla.

C) Corrección

A cada respuesta pueden corresponder dos, uno o cero puntos. Para dar la puntuación adecuada deben de consultarse los criterios de corrección que se ofrecen en el apéndice número 2.

Máxima puntuación posible: 40 puntos.

2.2.5.- Memoria Auditivo – Vocal (M.A.V)

A) Material necesario

Hoja del cuadernillo en donde están las frases que hay que leer al niño. El examinador o examinadora anotará exactamente las respuestas en los espacios que van en blanco entre una frase y otra, al objeto de que después pueda contrastarlas con los criterios de corrección que se dan en el apéndice número 3.

B) Normas de Aplicación

Sentado el niño frente al examinador se comienza diciendo:

“Te voy a decir unas cosas. Tú tienes que estar muy atento porque después que yo haya terminado, tendrás que repetir las exactamente igual que yo las haya dicho ¿estás preparado...?”

Ahora se comienza a leer cada frase, pronunciando muy claramente y leyéndolas a una velocidad no demasiado rápida. Sólo se lee cada frase una vez. Si al terminar de leer cada frase, el niño no responde, se le puede leer otra vez, pero ya no se concede ningún punto a la respuesta que de a esa frase. Si después de dictarlas tres frases consecutivas el niño no ha respondido, se suspende la prueba.

Antes de leerle una frase nueva se le dice al niño: “Ahora vas a probar con esta otra. ¿estás preparado?”. Si el niño pregunta: “¿Qué fue lo que dijiste, que no lo entendí?”. Entonces se le lee nuevamente la frase pero ya no puntúa.

Las frases que hay que dictar son éstas:

1. Mi colegio es grande.
2. Comemos todos los días.
3. Los coches corren mucho.
4. María tiene una muñeca negra.
5. El perro no puede ver al gato.
6. Es muy divertido dormir en una tienda de campaña.
7. Toñi tiene un coche de carreras y un robot grande.
8. El hermano de Juan se encontró un bolso en la calle.
9. A Lola le encantan los programas de televisión y los viajes.

10. En el invierno muchos niños faltan al colegio porque están enfermos.
11. Al día siguiente de que le comparan a Juan un ibetrén ya lo tenía todo.
12. La mamá de Pedro se enfadó mucho cuando se dio cuenta de que todos los días llegaba tarde al colegio.
13. El otro día fue todo el colegio de excursión. Pepi, como es tan despistada, se dejó olvidado el bocadillo encima de la mesa.

C) Corrección

- Frases 1, 2 y 3: 1 punto si son repetidas exactamente. Cero puntos si el niño comete algún error.
- Frases 4, 5: 2 puntos si son repetidas exactamente. Un punto si comete un error. Cero puntos si comete más de un error.
- Frases 6, 7, 8 y 9: tres puntos si no hay ni un solo error. Dos puntos si hay un único error. Un punto si hay dos errores.
- Frases 10 y 11: cuatro puntos si no hay ningún error. Tres puntos si sólo hay un error. Dos puntos si hay dos errores. Un punto si hay tres errores. Cero puntos si hay más de tres errores.
- Frases 12 y 13: cinco puntos si no hay ningún error. Cuatro puntos si no hay un único error. Tres puntos si hay dos errores. Dos puntos si hay tres errores. Un punto si hay cuatro errores. Cero puntos si hay más de cuatro errores.
- Los criterios de corrección para asignar puntos están en el apéndice número 3.
- Puntuación máxima que se puede obtener: 37 puntos.

2.2.8. Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes (R.D.E)

A) Material necesario

- Lámina del cuademillo.
- Lápiz bien afilado.
- Goma de borrar blanda.

B) Normas de aplicación

Se pone delante (es decir, sobre la mesa) del niño la hoja del cuademillo correspondiente y se le dice:

"Esta es una lámina llena de dibujos. Unos son iguales y otros son distintos. Lo que tú tienes que hacer es tachar con el lápiz los que NO sean iguales al primero que hay en cada renglón. Si te equivocas puedes borrar con esta goma. Vamos a hacer un ensayo con el primer renglón"

En este momento el examinador o examinadora muestra al niño la jarra del modelo y le dice:

"Fíjate bien, esta jarra tiene el asa para este lado (la señala con el dedo). Estas también son jarras (las señala con el dedo), pero aquí hay unas que tienen el asa para el mismo lado que la primera (las señala otra vez con el dedo) y otras que la tienen para el otro lado. Lo que tú tienes que hacer es tachar con el lápiz las jarras que tengan el asa al otro lado que la primera. hazlo".

Si el niño ha tachado los dibujos correctos se le dice:

"Muy bien. Haz lo mismo con todos los demás dibujos de cada renglón que NO sean iguales al que está dibujado primero".

Si hubiera hecho mal el ensayo, se le hace ver las razones del error y se le muestra los dibujos que debería haber tachado, haciéndole ver las razones. Una vez corregido el error, se le dice:

"A ver si ahora tachas todos los patos que no son iguales a éste (se le señala con el dedo)".

Si los ha tachado correctamente, se le dice:

"Muy bien, haz lo mismo con todos los demás dibujos de cada renglón que NO sean iguales al que está dibujado primero".

Si tampoco hubiera hecho bien este ejemplo, se hace como en el ejemplo anterior y se pasa al siguiente, dándole las mismas explicaciones que antes. Si tampoco hace bien la siguiente línea, a pesar de todas las explicaciones dadas, se suspende la aplicación.

C) Corrección

La primera línea (la del ensayo) no se puntúa; tampoco puntúan los dos siguientes si ha hablado que dar explicaciones.

1. Se cuentan todos los dibujos tachados correctamente y el número resultante se multiplica por 2.
2. Se cuentan todos los dibujos tachados incorrectamente.
3. Se restan los errores del valor que ha resultado de multiplicar por dos el número de aciertos.

Puntuación máxima posible: 40 puntos.

2.2.7. Orientación Derecha – Izquierda (O.D.I)

A) Material necesario

Hoja de cuadernillo en donde van las órdenes que hay que dar al niño. en los espacios en blanco que van entre una orden y otra, se nota lo siguiente:

- Correcto, si el chico se atiene exactamente a la orden recibida.
- Rectificación, si el niño se equivoca, pero rectifica espontáneamente.
- Incorrecto en todos los demás supuestos.

B) Normas de Aplicación

Una vez sentado cómodamente el niño frente al examinador o examinadora, se le dice:

"Ahora vamos a jugar a un juego muy divertido. Tú tendrás que hacer exactamente lo que yo te diga ¿Estás preparado?"

- a) Levanta tu mano derecha.
- b) Levanta tu mano izquierda.
- c) Llévate tu mano derecha a tu oreja derecha.
- d) Llévate tu mano izquierda a tu oreja izquierda.
- e) Llévate tu mano derecha a tu ojo izquierdo.
- f) Llévate tu mano izquierda a tu ojo derecho.
- g) Tócame mi mano derecha.
- h) Tócame mi mano izquierda.

C) Corrección

- Para a y b: Dos puntos si levanta la mano correcta. Un punto si levanta la mano contraria, pero rectifica espontáneamente. Cero puntos si levanta la mano contraria y no rectifica.
- Para c y d: Dos puntos si el movimiento es correcto. Un punto si hubo error, pero rectificó espontáneamente. Cero puntos, tanto si utiliza la mano incorrecta y se toca el miembro opuesto, como si emplea la mano incorrecta y se toca el miembro que se le había solicitado.
- Para g y h: Tres puntos si la mano tocada es la correcta (da igual que el niño efectúe la acción con una y otra mano). Dos puntos si hubo algún error, pero rectificó espontáneamente. Cero puntos si toca la mano contraria a la que se le ha pedido de la persona que está enfrente.
- Puntuación máxima posible: 18 puntos.

3.1 PROCESO DE TIPIFICACIÓN

El proceso seguido ha tenido tres fases:

Primera: Durante el mes de junio de 1982 fue aplicada la batería completa (es decir, integrada por nueve tests) a una muestra de 170 alumnos de ambos sexos, asistentes todos ellos al primer año del nivel preescolar (intervalo de edad: 4 años y 9 meses a 5 años y 6 meses. Edad media: 5 años y 2 meses) de cinco colegios de Zaragoza capital: Cervantes (público, nivel social, medio), La Salle (privado, nivel social, medio alto), Hijas de San José (privado, nivel social, medio alto), Camón Aznar (público, nivel social, bajo), Mariano de Cavia (público; nivel social, medio bajo).

Fueron calificados los protocolos, pero no se comunicaron los resultados a las profesoras, al objeto de evitar el clásico "efecto Pygmalion" en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura en el curso siguiente.

Segunda: En el mes de junio de 1983 fue aplicado el test – criterio (prueba de lectura nivel 1 de M. Victoria de la Cruz) a los mismos alumnos a los que un año antes se les había aplicado la batería diagnóstica (N= 136. Al resto no se le pudo aplicar el test-criterio, bien porque habían cambiado de colegio, bien por falta de asistencia durante los días en que se aplicó la prueba).

Antes de ofrecer a las profesoras los resultados obtenidos se les pidió que anotaran en una hoja a aquellos que, según ellas, no habían aprendido a leer y a aquellos otros que, según su criterio, sí habían aprendido.

Tercera: En el verano del año 1983 se realizaron dos análisis de regresión múltiple: uno con los nueve tests primitivos de la batería y otro con sólo siete.

Dado que en el anexo que se ofrece más adelante se efectúa un estudio más detallado de los datos obtenidos en el análisis de regresión múltiple, aquí únicamente se reflejará los datos estadísticos que han sido utilizados para la elaboración de los baremos.

| | Ba.Di.Ma.Le. | R.con Criterio | Coefficientes regresión b. | Media | Desviación típica. |
|---|--------------|-------------------|-------------------------------|-------|-----------------------|
| 1 | | 51 | 56 | 21 | 8.6 |
| 2 | | 29 | 42 | 19 | 6.7 |
| 3 | | 46 | 23 | 11 | 7.7 |
| 4 | | 47 | 93 | 15 | 5.0 |
| 5 | | 30 | 24 | 19 | 4.8 |
| 6 | | 44 | 15 | 22 | 13.8 |
| 7 | | 38 | 49 | 11 | 4.2 |

| | Media | Desviación Típica. |
|--|-------|-----------------------|
| Test criterio | 72 | 17.4 |
| Factor organización espacial (test 1, 3 y 6) | 53 | 11.0 |
| Factor rítmico temporal (test 2) | 19 | 6.7 |
| Factor lenguaje oral (test 4 y 5) | 17 | 5.0 |
| Factor orientación derecha –izquierda (test -7) | 11 | 4.2 |
| Batería diagnóstica completa | 119 | 33.0 |
| Error de estimación del test criterio | | 12.0 |
| Valor de la constante para la ecuación predictiva En la que entran las 7 variables independientes | | 22.0 |

3.2 USO E INTERPRETACIÓN DE LA BATERÍA

3.2.1. Objetivos

El primer objetivos es ofrecer un instrumento de evaluación diagnóstica de la madurez lectora al profesorado de preescolar, del ciclo inicial de la E.G.B. y de la Educación Especial, mínimamente válido y fiable, pero al mismo tiempo fácil de aplicar, de corregir y de interpretar, que permita a ese profesorado prevenir el fracaso del aprendizaje de la lectura (causa del posterior fracaso a lo largo de la E.G.B), propiciando la aplicación de una serie de ejercicios madurativos adecuados, en nivel como en calidad, a todo alumno que en la batería se sitúe por debajo de unos determinados umbrales globales y parciales.

Si nuestra Ba.Di.Ma.Le sirviera para colgar una etiqueta al alumno, y en consecuencia, aparcarlo en el pelotón de los torpes o introducirlo en el circuito de la educación especial, sin antes haber hecho todo lo humanamente posible para recuperarlo en el aula ordinaria, más valdría no haberla dado a conocer. Con el fin de evitar esta peligrosa modalidad de uso, la batería va acompañada de una colección de ejercicios madurativos clasificados y graduados de acuerdo con los distintos tests que la integran y con sus respectivos niveles críticos, para ser aplicados a los alumnos que se sitúen por debajo de dichos niveles. A su vez, como complemento de la batería, se adjunta también un método de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, destinado para los niños que se sitúen en determinados intervalos críticos, que serán explicitados más adelante.

El segundo objetivo ha sido ofrecer a los equipos multidisciplinares, a los servicios de orientación escolar, a los equipos de apoyo y a los psicopedagogos un instrumento capaz de permitir no sólo un diagnóstico de la madurez lectora seguro y fiable, sino también poder apoyarse en

unas bases objetivas y científicas para orientar al profesorado o para encararse con la reeducación.

Teniendo presente esos dos objetivos (que implican dos niveles de uso y de interpretación de la batería), en las líneas siguientes ofrecemos unas normas de interpretación muy elementales y prácticas para el profesorado y en un anexo específico otras normas e interpretación más sofisticadas para los psicopedagogos.

3.2.2. Proceso a seguir en la Corrección.

Una vez aplicada la batería a un niño o niña, deben seguirse estos pasos para su corrección:

Paso primero: Obtención de las puntuaciones directas en cada test.

Para ello, únicamente hay que asignarle puntos a cada ítem del test, siguiendo las indicaciones que se dieron cuando se describió cada prueba de la batería, y después sumar los puntos de todos los ítems del test.

Paso segundo: Transformación de las puntuaciones directas parciales a puntuaciones ponderadas parciales.

Para conseguirlo, únicamente hay que consultar el baremo que se insertar en el apéndice número 4.

En dicho baremo se contempla cada test de la batería, de forma separada. Dentro de cada test hay dos columnas: la de la izquierda corresponde a las puntuaciones directas (P.D.) y la de la izquierda a las puntuaciones ponderadas (P.P). Lo único que hay que hacer es buscar en cada test la puntuación directa que ha sacado el niño o la niña y comprobar qué puntuación ponderada corresponde a esa puntuación directa (la que le corresponde es la que tiene enfrente).

Esa sencilla transformación se hace con los siete test y de esta forma se tiene la puntuación ponderada que el niño ha obtenido en cada una de las siete pruebas de que consta la batería.

NOTA: Quien desee saber cómo ha sido obtenido ese baremo, no tiene nada más que multiplicar la puntuación directa de cada test por el respectivo coeficiente de regresión b.

Paso tercero: Obtención de la puntuación ponderada global.

Esta puntuación se consigue sumando las puntuaciones ponderadas parciales (es decir, las correspondientes a los siete tests) y añadiéndole a la suma obtenida 22 puntos.

Estos 22 puntos corresponden al valor de la constante resultante en el análisis de regresión.

3.2.3. Interpretación

Una vez hallada la puntuación ponderada global, se llega al momento más delicado : la realización de la predicción. Dicho con otras palabras: la determinación de la madurez del sujeto.

Antes de describir cómo se obtiene, conviene tener presente que la predicción individual siempre es un problema complejo y resbaladizo. No sólo porque en el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura) intervienen otros muchos factores no contenidos en la batería, sino también porque los resultados están basados en cálculos probabilísticos sobre un colectivo de niños muy superior al de una clase. De ahí es que pueda resultar que un niño que no obtenga la madurez mínima aprenda a leer sin ninguna dificultad y recíprocamente. Para evitar, en la mayor medida posible, esa posibilidad se establecen unos intervalos y se dan unas indicaciones estadísticas para evitar que el profesorado adopte una postura dogmática e inflexible ante los números.

3.2.3.1. Predicción global

Teniendo en cuenta que la media (expresada en puntuaciones ponderadas) obtenida por los sujetos de la muestra en la batería diagnóstica ha sido de 72 puntos y que la desviación típica ha sido de 12 puntos, se han establecido los siguientes intervalos críticos:

- 48 puntos o menos (el 4,4% de la muestra)
- 49 a 60 puntos (el 13,2% de la muestra)
- 61 a 72 puntos (el 34,6% de la muestra)
- 73 a 84 puntos (el 33,1% de la muestra)
- 85 a 96 puntos (el 13,2% de la muestra)
- 97 puntos o más (el 1,5% de la muestra)

Antes de indicar cómo deben interpretarse esos intervalos conviene aclarar lo que hemos entendido por "saber leer". En sentido estricto habría que decir que "saber leer", tomando como referencia al test criterio utilizando, es obtener en dicho test 73 puntos o más. Ahora bien, si hubiéramos adoptado ese umbral de forma tajante sólo un 55 por 100 de los niños de la muestra habrían aprendido a leer después de un año escolar de enseñanza sistemática (ese fue el tanto por ciento que se situó por encima de 72 puntos en el test - criterio). Tanto por ciento que resulta a todas luces descabellado y que no coincide ni con los resultados alcanzados por nosotros en otra investigación anterior sobre la base de la Batería de Lectura de Inizan (un 73,5% obtuvo 38 puntos o más en dicha batería) ni con las apreciaciones de las profesoras de los niños de nuestra muestra (según dichas profesoras, un 82% aprendió a leer en el año escolar). Por otra parte, conviene tener presente que el error de estimación hallado por nosotros sobre las puntuaciones de test - criterio ha sido de 12 puntos.

Por toda esa serie de razones nos pareció mucho más razonable considerar que un niño sabe leer cuando obtiene más de 60 puntos en el test - criterio elegido (72 puntos que es el valor de la media menos 12 puntos que es el valor del error de estimación). Partiendo de este criterio únicamente quedó sin aprender a leer un 24 por 100 (este fue el tanto por ciento de niños de la muestra que alcanzaron 60 puntos o menos).

Una vez aclarado ese concepto de lo que hemos entendido por "saber leer", veamos a continuación cómo deben interpretarse los intervalos críticos en que habíamos subdividido todas las posibles puntuaciones ponderadas globales que pueden obtenerse con nuestra batería diagnóstica.

PRIMERO:

Si un niño o niña obtiene al inicio del año escolar una puntuación ponderada global superior a 72 puntos (73 puntos o más), podemos afirmar que posee la madurez mínima necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad en ese año escolar. Por consiguiente, debe de iniciarse la enseñanza sistemática de la lectura.

Ahora bien, conviene tener presente que de cada cien predicciones que se hagan, en tres puede haber error (entre los niños de nuestra muestra un tres por ciento, no llegó a obtener 61 puntos al final del curso en el test - criterio), especialmente entre los niños que se sitúan entre 73 y 84 puntos o más, el 100 por 100 aprendió a leer sin ninguna dificultad.

SEGUNDO

Si un niño o una niña obtiene al inicio del año escolar una puntuación ponderada global inferior a 49 puntos, podemos afirmar que no posee la madurez mínima para aprender a leer. Por consiguiente, no debe de ser iniciada la enseñanza sistemática de la lectura.

De los niños de nuestra muestra que se situaron por debajo de 49 puntos, ni uno sólo alcanzó 61 puntos en el test – criterio al finalizar el año escolar.

Lo que hay que hacer con esos niños es retrasarles el inicio de la enseñanza de la lectura un trimestre, y durante ese tiempo practicarles todos los ejercicios que integran nuestra serie de prelectura y preescritura u otros semejantes.

TERCERO:

Si un niño o niña obtiene al inicio del año escolar una puntuación ponderada global comprendida entre 49 y 72 puntos, no podemos afirmar con absoluta seguridad que posee la madurez mínima necesaria para aprender a leer sin ninguna dificultad a lo largo del curso. En este supuesto, el niño se ha situado en una zona crítica de indeterminación predictiva.

Un 25 por 100 de los niños de nuestra muestra que se situaron entre 61 y 72 puntos ponderados no aprendió a leer (es decir, no obtuvieron 61 puntos o más en el test – criterio) a lo largo del curso, cuando lo lógico hubiera sido que sí. Y reciprocamente, un 22 por 100 de los niños que se situaron entre 49 y 60 puntos aprendió a leer, cuando lo lógico hubiera sido que no ocurriera así.

Por consiguiente, resulta bastante problemático realizar una predicción con los alumnos que se sitúan en esos intervalos críticos. En tales casos, la predicción debe ser mucho más analítica, ateniéndose para ello a las indicaciones que se exponen en el punto siguiente.

3.2.3.2. Predicción sectorizada

Como su mismo nombre indica, se trata de basar la predicción no en la puntuación ponderada global, sino en las puntuaciones de cada uno de los factores a los que aludimos en el apartado dedicado a exponer la fundamentación teórica. Como hemos dicho antes, este tipo de predicción es absolutamente necesaria para

todos los niños que obtienen una puntuación ponderada global situada entre los 49 y 72 puntos.

3.2.3.2.1. ¿Cómo realizar esta predicción sectorizada?

Hay que dar los siguientes pasos:

1. Sumar las puntuaciones directas obtenidas por el niño en los siguientes tests: número 1 (organización óculo – manual de estructuras) y número 6 (Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes).
2. Debajo del anterior resultado anotar la puntuación directa alcanzada por el niño en el test número 2 (Reproducción auditivo – manual de estructuras rítmicas).
3. Sumar las puntuaciones directas obtenidas por el niño en los tests número 4 (concreción abstracción lexical) y número 5 (Memoria auditivo - vocal) y el resultado anotarlo debajo de los anteriores.
4. Anotar a continuación la puntuación directa alcanzada en el test número 7 (Orientación derecha - izquierda).
5. Comparar cada uno de los cuatro resultados anteriores con el siguiente baremo:

| | |
|------------------------|---------|
| Tests números 1, 3 y 6 | 42 – 53 |
| Tests número 2 | 12 – 19 |
| Tests números 4 y 5 | 24 – 34 |
| Tests número 7 | -11 |

3.2.3.2.2. Interpretación

Si el niño se sitúa en alguno de los tests o grupos de tests por debajo del límite inferior del intervalo respectivo anotado en el baremo anterior, ello quiere decir que requiere una ejercitación en ese factor, previa al aprendizaje de la lectura.

Si se sitúa dentro de los límites inferior y superior del intervalo correspondiente a alguno de los tests o grupos de tests, ello quiere decir que posee la madurez mínima en ese factor y que, por tanto, no requiere obligatoriamente una ejercitación madurativa, previa al aprendizaje de la lectura, aunque puede ser muy útil y hasta conveniente esa ejercitación.

Si el niño se sitúa por encima del límite superior del intervalo correspondiente a alguno de los tests o grupos de tests, ello quiere decir que posee la madurez suficiente y que, por tanto, no requiere ninguna ejercitación madurativa en el factor representado por dicho tests o grupo de test, aunque puede requerirla en todos los restantes o en algunos de ellos.

Para los casos en que se exija o simplemente sea conveniente la oportuna ejercitación madurativa, hemos elaborado una colección de ejercicios clasificados por factores y programados de forma graduada (todos están publicados en esta misma editorial).

4. OBSERVACIONES FINALES

A primera vista puede parecer extraño que no hayamos incluido en la batería ningún test que evalúe los posibles defectos de pronunciación del niño, no sólo porque suele ser corriente que todas las baterías destinadas al diagnóstico de la madurez lectora incluyan este tipo de prueba, sino sobre todo porque está suficientemente demostrado que esa nuestro método de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura (publicado en esta misma editorial). Si después de aplicar tales ejercicios aún continúan los problemas articulatorios, debe de iniciarse o continuarse la enseñanza de la lectura (si el niño alcanza la puntuación mínima en nuestra batería diagnóstica), pero al mismo tiempo debe remitirse al niño al especialista correspondiente.

Por último, parece conveniente hacer constar que no se incluyen baremos distintos para los niños y las niñas, porque ni en la batería diagnóstica ni en el test – criterio resultó significativa la diferencia entre las medias alcanzadas por ambos grupos.

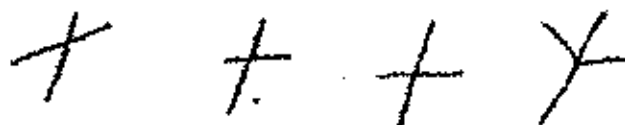
Figura 1:

Criterio de éxito: Cruzamiento evidente.

No se toman en consideración:

- La orientación; las líneas pueden ser oblicuas (ej. a)
- La falta de igualdad de los trazos de la cruz (ej. b).
- La falta de continuidad del trazado (ej. c)
- No se consideran las deformaciones debidas a una manera de ejecutar por partes (ej. d)

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:



FIGURA 2

Criterio de éxito: Cruzamiento evidente de las líneas.

No se toman en consideración:

- La orientación: las líneas pueden ser oblicuas (ej. a)
- La no igualdad en los brazos de la cruz (ej. b)
- El trazo discontinuo (ej. c)
- El modo de ejecución: pueden dibujarse las líneas de un solo trazo o por el contrario pueden cortarse en segmentos o incluso como ángulos unidos por el vértice.

Son correctas las figuras siguientes:



Son correctas las figuras siguientes:

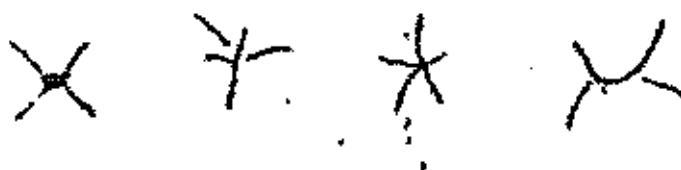


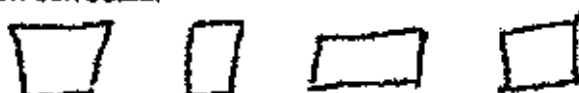
FIGURA 3:

Criterio de éxito: Los cuatro ángulos son rectos o, aunque defectuosos, pueden considerarse rectos.

No se toman en consideración:

- Que los lados sean desiguales.

Son correctas:



Son incorrectas:



FIGURA 4:

Criterio de éxito: Las dos circunferencias deben cruzarse cortándose y la orientación de las mismas debe ser aproximada a la del modelo.

No se toman en consideración:

- Los círculos trazados de modo defectuoso: no cerrados del todo (ej. a), o mal redondeados (ej. B.c. y d), o de distinto tamaño (ej. d).

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:

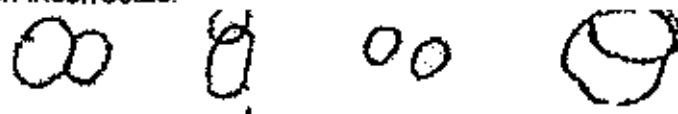


FIGURA 5:

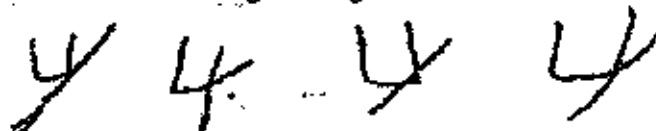
Criterio de éxito: Orientación correcta del cuadrado, abierto en la parte de arriba, recta tangente al ángulo inferior derecho del cuadrado.

No se toman en consideración:

- Recta algo secante (ej. c) o ligeramente separado del ángulo del cuadrado (ej. d)
- Ángulos imperfectos (ej. A, b)

- Desproporción entre el tamaño de la tangente y el del cuadrado (ej. A, b)
- Modo de ejecución: La tangente puede seguir dos direcciones distintas a partir del ángulo si es que se ha trazado comenzando en dicho ángulo.

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:

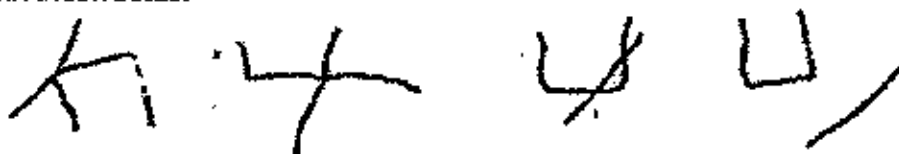


FIGURA 6:

Criterio de éxito: Los círculos trazados uno encima del otro.

No se toman en consideración:

- Círculos ligeramente secantes (ej. c)
- Círculos ligeramente separados (ej. d)
- Círculos no enteramente redondos (ej. A, c y d)
- Círculos cerrados imperfectamente (ej. a)
- Círculos desiguales (ej. a)

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:

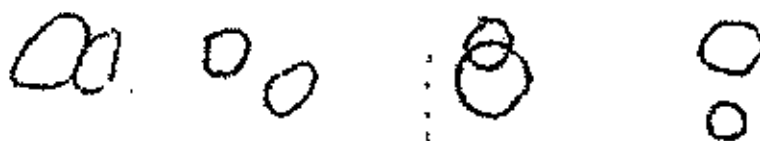


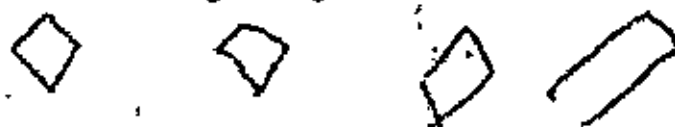
FIGURA 7

Criterio de éxito: El cuadrado debe tener uno de sus ángulos dirigido hacia abajo y los cuatro ángulos claramente apreciables.

No se toma en consideración:

- La igualdad de los lados.
- La igualdad de los ángulos.

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:



Criterio de éxito: El trazado del rectángulo ha de ser correcta, con sus lados horizontales más largos que los verticales; las líneas interiores trazadas de tal manera que la estructura sea reconocible.

No se toman en consideración:

- La incorrección de los ángulos (ej. d)
- Las líneas interiores no se cruzan en el centro (ej. A, b)
- Las diagonales no terminan exactamente en los ángulos.
- En el modo de ejecución no se tienen en cuenta que las líneas interiores se dibujen en un solo trazo o en líneas cortadas que se junten en el centro.

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:



FIGURA 9:

Criterio de éxito: La figura inferior debe verse claramente como un triángulo y la superior como un cuadrilátero.

- Los ángulos deben ser claramente apreciables.
- Las dos figuras deben estar correctamente superpuestas.
- El punto de tangencia debe estar respetado.

No se toman en consideración:

- Las dos figuras ligeramente separadas (ej. c)
- Las dos figuras ligeramente separadas (ej. d)
- Los ángulos y lados del cuadrado desiguales (ej. A, b c y d)
- Los lados del triángulo con diferente longitud (ej. b)
- El centro de una de las figuras, desviado respecto al centro de la otra (ej. b)

Son correctas las figuras siguientes:



Son incorrectas:



A continuación, de acuerdo a la "Tabla de puntuación por figura acertada", se pondera con la nota correspondiente a cada una de éstas.

Cada dibujo se puntúa con un + o - según los criterios ya definidos. Pero, además, a los que hemos juzgado como positivamente realizados, atribuiremos una puntuación adecuada conforme al cuadro que se insertó cuando fueron expuestas las instrucciones específicas para esta prueba.

1. CRITERIOS GENERALES DE PUNTUACIÓN

A cada una de las respuestas dadas por el niño se le pueden asignar dos, uno o cero puntos, dependiendo ello del mayor o menor nivel de abstracción o concreción de dichas respuestas. Los criterios que deben seguirse para asignar tales puntuaciones son éstos:

Dos puntos

- A) Decir un sinónimo preciso, o bien nombrar una categoría general a la cual pertenezca el objeto designado por la palabra estímulo. Ejemplo: Palabra - estímulo: Columpio. Respuestas: mecedor, juguete para mecerse.
- B) Decir uno de los usos, efectos, o funciones más importantes. Ejemplo: Palabra - estímulo: Columpio, respuesta: para montarse y subir muy alto, para pasárselo muy bien meciéndose.
- C) Describir algunas características esenciales del objeto designado por la palabra - estímulo (siempre más de una). Ejemplo: Palabra - estímulo: Columpio. Respuesta: dos cadenas (o cuerdas) colgadas de una barra (o de un árbol) con un asiento para mecerse.

Un punto :

- A) Decir un sinónimo que, sin ser inexacto, sea poco preciso; o bien nombrar una categoría general a la cual pertenece el objeto designado por la palabra - estímulo no demasiado precisa. Ejemplo: Palabra - estímulo: columpio , respuesta: sube y baja: juguete del jardín o del parque.
- B) Decir uno de los usos, efectos o funciones que, aun siendo correctas, no son esenciales. O bien que la respuesta sea la misma palabra que se le ha dado como estímulo, pero transformada en verbo. Ejemplo: Palabra estímulo: columpio. Respuesta: para subir y bajar: para columpiarse.
- C) Describir algunas características distintivas del objeto designado por la palabra - estímulo, pero no esenciales. Ejemplo: palabra - estímulo: columpio. Respuesta, tiene unas cadenas (o unas cuerdas) y un asiento.

Cero puntos

- A) Respuestas claramente equivocadas o incorrectas a simple vista.
- B) Tautologías. Es decir, cuando el niño repite la misma palabra que se le ha dicho, asignándole, en todo caso, alguna cualidad incorrecta o muy accesorio. O bien si repite la palabra, utilizando algún aumentativo o diminutivo.
- C) Respuestas que, sin ser totalmente inexactas, son excesivamente vagas. Ejemplo, Palabra - estímulo: Columpio. Respuesta: para pasarlo bien, para jugar, etc.

NOTA: Los tipos de respuestas para cero puntos designadas con A y B se consideran tan evidentes a simple vista que no merece la pena poner ningún ejemplo. En cambio, como la respuestas del tipo C pueden ofrecer algún problema para puntuarlas, en cada una de las palabras estímulo se ofrecen unos ejemplos de respuestas de cero puntos en relación con el tipo C.

2. EJEMPLOS ORIENTADORES PARA LA ASIGNACIÓN DE PUNTUACIONES

Los ejemplos de respuestas que se ofrecen a continuación junto a cada palabra – estímulo tiene como única finalidad facilitar la corrección de esta prueba. Dichos ejemplos han sido tomados de las respuestas aparecidas en los niños de la muestra sobre la que se hizo la tipificación.

Es importante que el examinador o examinadora no tomen dichos ejemplos al pie de la letra, puesto que su única misión es facilitar la aplicación de los criterios generales consignados en el apartado anterior, aclarando los principios que subyacen para la asignación de dos, uno o cero puntos.

Un uso totalmente incorrecto de los ejemplos que se ofrecen a continuación consiste en comparar las respuestas de los niños con los ejemplos y asignar la puntuación que corresponde a cada ejemplo únicamente si, entre los mismos, se encuentra la respuesta del chico (si se hace esta salvedad es porque hay constancia de que algunos usuarios asignan la puntuación de esta forma). Como ya hemos dicho antes, en lo que debe basarse el usuario para asignar puntos a cada ítem es en los criterios generales que ya han sido expuestos. Los ejemplos, sólo sirven para facilitar la comprensión de dichos criterios generales y, de esta forma, evitar en todo lo que sea posible el subjetivismo de la persona que corrige la prueba.

1. TENEDOR

2 Puntos:

- A) Tridente; un cubierto.
- B) Para pinchar la comida; para no mancharse los dedos cuando comemos.
- C) Tiene pinchos y es de metal (o de madera)

1 Punto

- A) Pinchador, una cosa que pincha.
- B) Para comer las patatas (o cualquier otro alimento)
- C) Una cosa larga que pincha.

0 Puntos

Una cosa larga; para ponerlo en la mesa, para defenderse.

2. SILLA

2 Puntos

- A) Un mueble.
- B) Para sentarse, para sacar de paseo al niño pequeño.
- C) Asiento con cuatro patas; una cosa que se pone a los caballos y se monta uno encima.

1 Punto

- A) Asiento, sillaría.
- B) Para subirse y alcanzar las cosas que están altas, para descansar.
- C) Tiene cuatro patas.

0 Puntos

Está en las casas; para ver la tele; para poner la ropa.

3. BOTAS

2 Puntos

- A) Calzado
- B) Para andar y no ir descalzo; para ponérselas en los pies.
- C) Tienen suela y cordones (o hebillas)

1 Punto

- A) Son de cuero o de piel o de goma.
- B) Para andar; para ir a la montaña.
- C) Tiene cordones

0 Puntos

Para salir a la calle; para ponérselas; para las personas, para los niños.

4. BUFANDA

2 Puntos

- A) Prenda de abrigo.
- B) Para ponerla al cuello y no tener frío.
- C) Prenda de abrigo que se pone cuando hace frío, prenda de vestir para Taparse la boca.

1 Punto

- A) Prenda de vestir.
- B) Para el cuello, para el frío.
- C) Una cosa larga de lana.

0 Puntos

Para los niños, para ponerse, para el invierno, para tener calor.

5 GORRA

2 Puntos

- A) Boina, prenda de abrigo.
- B) Para ponérsela en la cabeza, para abrigarse la cabeza.
- C) Prenda redonda y de tela.

1 Punto

- A) Sombrero, prenda de vestir.
- B) Para que no dé el sol en la cabeza, para no despeinarse para no Mojar la cabeza.
- C) Una cosa redonda para la cabeza.

0 Puntos

Para ir a la calle, una cosa redonda, para cuando hace calor (o frío),
Para no ensuciarse, para dar gorrazos, gorra de militar.

6. COLUMPIO

2 Puntos

- A) Mecedor, juguete para mecerse.
- B) Para montarse y subir muy alto, para mecerse.
- C) Dos cadenas (o dos cuerdas) colgadas de una barra (o de un árbol) con Un asiento (o con una tabla) para mecerse.

1 Punto

- A) Sube y baja, juguete del jardín o del parque.
- B) Para columpiarse, para montarse, para subir y bajar.

C) Tiene unas cadenas (o unas cuerdas) y un asiento.

O Puntos

Para pasarlo bien, para caerse, para empujar para ponerse fuerte.

7 COCHE

2 Puntos

A) Automóvil, vehículo de cuatro ruedas.

B) Para ir de viaje, para llegar pronto de un sitio a otro.

C) Tiene cuatro ruedas y un volante (o asientos, freno, etc)

1 Punto

A) Furgoneta; rancheras, bolido; corre mucho.

B) Para ir de un sitio a otro, para hacer carreras.

C) Tiene cuatro ruedas.

O Puntos

Para no mojarse, para montarse, para tocar la bocina, para chocar.

8 CABALLO

2 Puntos

A) Corcel, animal que tiene cuatro patas.

B) Animal para montarse y hacer carreras.

C) Es como un burro, pero más grande y corre más.

1 Punto

A) Un mulo; animal de las carreras.

B) Animal para subirse encima; animal para correr.

C) Tiene cuatro patas.

O Puntos

Burro, corre mucho, da patadas, relincha.

9. BOMBILLA

2 Puntos

A) Lámpara, una cosa redonda que da luz.

B) Para dar luz.

C) Una cosa que tiene una parte de metal y otra redonda de cristal, se enciende y da luz.

1 Punto

A) Una cosa que da luz.

B) Para encenderla y apagarla; para ver bien de noche.

C) Es de cristal y parece una bomba.

O Puntos

Por si es de noche; para colgarla del techo, para ver a los ladrones para dar calor.

10 SELLO

2 Puntos

A) Una cosa que se pone en las cartas (o en las postales).

1 Punto

- A) Una casa muy grande; un castillo.
- B) Para vivir muy a gusto.
- C) Donde viven los ricos.

○ Puntos

Cabe mucha gente; una casa con muchas luces, donde hay muchos Cuadros.

11. RELÁMPAGO

2 Puntos

- A) Rayo.
- B) Para avisar que hay tormenta, para avisar que viene el trueno.
- C) Una luz (o resplandor) en el cielo cuando hay tormenta.

1 Punto

- A) Tormenta
- B) Para avisar que llueve muy fuerte, prende fuego en un árbol si cae encima, mata a una persona si le cae encima.
- C) Una luz (o resplandor) cuando llueve mucho.

○ Puntos

Da mucho miedo, da mucha luz, es un trueno.

12. BARAJA

2 Puntos

- A) Juego de cartas (o de naipes)
- B) Se reparten las cartas y cada jugador las va poniendo en la mesa.
- C) Tiene oros, bastos, espadas y copas.

1 Punto

- A) Es un juego para la mesa.
- B) Sirve para jugar.
- C) Tiene oros (es decir, si menciona un solo palo o dos)

○ Puntos

Para entretenerse, para divertirse, tiene muchos cartones, tiene colores
Es muy bonito.

13. TELESCOPIO

2 Puntos

- A) Un aparato muy exacto (o muy preciso)
- B) Para ver más cerca el cielo.
- C) Tiene un tubo por donde se mira el cielo.

1 Punto

- A) Un aparato que cuesta mucho dinero.
- B) Para mirar el cielo, para ver las cosas que están lejos.
- C) Es como unos prismáticos.

○ Puntos

Para los magos, para mirar, es de cristal; tiene un tubo largo.

14. JOYA

2 Puntos

- A) Alhaja
- B) Para adomar a las personas.
- C) Se compra en la joyería.

1. Punto

- A) Pendientes (o collar, etc)
- B) Para hacer regalos
- C) Se compra en la joyería.

0 Puntos

Para ponérsela para presumir, para las mujeres, se compra en la tienda.

15. PALADAR

2 Puntos

- A) Cielo de la boca.
- B) Para saber el gusto de los alimentos, para hablar bien.
- C) Está dentro de la boca y en la parte de arriba; está dentro de la boca y Es muy suavito.

1 Punto

- A) Lo que está al lado de las encías.
- B) Para saber si me gusta la comida.
- C) Está dentro de la boca.

0 Puntos

Lo tienen las personas; la boca; para comer; para chupar los caramelos
Para respirar.

16. JUNTAR

2 Puntos

- A) Unir, reunir.
- B) Para unir una cosa con otra.
- C) Poner cosas en el mismo sitio.

1 Punto

- A) Apilar, amasar.
- B) Para juntar cosas.
- C) Cuando yo pongo una cosa junto a otra.

0 Puntos

Dos que van juntos al cine, ir en fila, los que están en un partido de Fútbol, tener mucho dinero.

17. BONDADOSO

2 Puntos

- A) Bueno
- B) Hacer buenas obras.
- C) Uno que es muy bueno.

1 Punto

- A) Obedecer
- B) Hacer lo que mandan siempre los mayores.

C) Un niño que es amigo de todos.

O Puntos

El que hace todos los recados sin enfadarse, el que deja que todos le Peguen, uno que no contesta nada.

ERRORES A CONSIDERAR

1. Omisiones

Se entiende que hay una omisión cuando el niño deja de mencionar alguna palabra que está en la frase. Cada omisión se cuenta como un error.

2. Transposición

Se considera una transposición cuando aún habiendo repetido la frase completa (es decir, no se ha olvidado ninguna palabra de la frase), el niño cambia el orden de alguna palabra. Cada transposición se cuenta como un error.

3. Adiciones

Se considera una adición a toda palabra nueva que el niño añade a la frase; siempre y cuando que, además de las palabras nuevas añadidas, estén presentes en la respuesta del chico todas las palabras de la frase. Es decir, para que haya adición tiene que tener más palabras la frase dicha por el chico que la frase que se le ha leído.

4. Sustituciones

Se considera sustitución cuando la frase repetida por el niño tiene el mismo número de palabras que la frase que se le ha leído, pero alguna de ellas ha sido cambiada por otra nueva. Cada sustitución se cuenta como un error.

NOTA: Para hacer la corrección ateniéndose a esos criterios suele ser conveniente (y en muchos casos necesarios) ir anotando en un folio, de forma literal, las respuestas que el niño vaya dando a cada frase leída.

| Test N° 1 | Test N° 2 | Test N° 3 | Test N° 4 | Test N° 5 | Test N° 6 | Test N° 7 |
|------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po | P.D. P.Po |
| 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 | 0 - 0.00 |
| 1 - 0.56 | 1 - 0.42 | 1 - 0.23 | 1 - 0.93 | 1 - 0.24 | 1 - 0.15 | 1 - 0.49 |
| 2 - 1.12 | 2 - 0.84 | 2 - 0.46 | 2 - 0.46 | 2 - 0.48 | 2 - 0.30 | 2 - 0.98 |
| 3 - 1.68 | 3 - 1.26 | 3 - 0.69 | 3 - 0.69 | 3 - 0.72 | 3 - 0.45 | 3 - 1.47 |
| 4 - 2.24 | 4 - 1.68 | 4 - 0.92 | 4 - 0.92 | 4 - 0.96 | 4 - 0.60 | 4 - 1.96 |
| 5 - 2.80 | 5 - 2.10 | 5 - 1.15 | 5 - 1.15 | 5 - 1.20 | 5 - 0.75 | 5 - 2.45 |
| 6 - 3.36 | 6 - 2.52 | 6 - 1.38 | 6 - 1.38 | 6 - 1.44 | 6 - 0.90 | 6 - 2.94 |
| 7 - 3.92 | 7 - 2.94 | 7 - 1.61 | 7 - 1.61 | 7 - 1.68 | 7 - 1.05 | 7 - 3.43 |
| 8 - 4.48 | 8 - 3.36 | 8 - 1.84 | 8 - 1.84 | 8 - 1.92 | 8 - 1.20 | 8 - 3.92 |
| 9 - 5.04 | 9 - 3.78 | 9 - 2.07 | 9 - 8.37 | 9 - 2.16 | 9 - 1.35 | 9 - 4.41 |
| 10 - 5.60 | 10 - 4.20 | 10 - 2.30 | 10 - 9.30 | 10 - 2.40 | 10 - 1.50 | 10 - 4.90 |
| 11 - 6.16 | 11 - 4.62 | 11 - 2.53 | 11 - 10.29 | 11 - 2.64 | 11 - 1.65 | 11 - 5.39 |
| 12 - 6.72 | 12 - 5.04 | 12 - 2.76 | 12 - 11.16 | 12 - 2.88 | 12 - 1.80 | 12 - 5.88 |
| 13 - 7.28 | 13 - 5.46 | 13 - 2.99 | 13 - 12.09 | 13 - 3.12 | 13 - 1.95 | 13 - 6.37 |
| 14 - 7.84 | 14 - 5.88 | 14 - 3.22 | 14 - 13.02 | 14 - 3.36 | 14 - 2.10 | 14 - 6.86 |
| 15 - 7.80 | 15 - 6.30 | 15 - 3.45 | 15 - 13.95 | 15 - 3.60 | 15 - 2.25 | 15 - 7.35 |
| 16 - 8.96 | 16 - 6.72 | 16 - 3.68 | 16 - 14.88 | 16 - 3.84 | 16 - 2.40 | 16 - 7.84 |
| 17 - 9.52 | 17 - 7.14 | 17 - 3.91 | 17 - 15.81 | 17 - 4.08 | 17 - 2.55 | 17 - 8.33 |
| 18 - 10.08 | 18 - 7.56 | 18 - 4.14 | 18 - 16.74 | 18 - 4.32 | 18 - 2.70 | 18 - 8.82 |
| 19 - 10.64 | 19 - 7.98 | 19 - 4.37 | 19 - 17.67 | 19 - 4.56 | 19 - 2.85 | |
| 20 - 11.20 | 20 - 8.40 | 20 - 4.60 | 20 - 18.60 | 20 - 4.80 | 20 - 3.00 | |
| 21 - 11.76 | 21 - 8.82 | 21 - 4.83 | 21 - 4.83 | 21 - 5.04 | 21 - 3.15 | |
| 22 - 12.32 | 22 - 9.24 | 22 - 5.06 | 22 - 5.06 | 22 - 5.28 | 22 - 3.30 | |
| 23 - 12.88 | 23 - 9.66 | 23 - 5.29 | 23 - 5.29 | 23 - 5.52 | 23 - 3.45 | |
| 24 - 13.44 | 24 - 10.08 | 24 - 5.52 | 24 - 5.52 | 24 - 5.76 | 24 - 3.60 | |
| 25 - 14.00 | 25 - 10.50 | 25 - 5.75 | 25 - 5.75 | 25 - 6.00 | 25 - 3.75 | |
| 26 - 14.56 | 26 - 10.92 | 26 - 5.98 | 26 - 5.98 | 26 - 6.24 | 26 - 3.90 | |
| 27 - 15.12 | 27 - 11.34 | 27 - 6.61 | 27 - 6.61 | 27 - 6.48 | 27 - 4.05 | |
| 28 - 15.68 | 28 - 11.76 | 28 - 6.44 | 28 - 6.44 | 28 - 6.72 | 28 - 4.20 | |
| 29 - 16.24 | | | | 29 - 6.96 | 29 - 4.35 | |
| 30 - 16.80 | | | | 30 - 7.20 | 30 - 4.50 | |
| 31 - 17.36 | | | | 31 - 7.44 | 31 - 4.65 | |
| 32 - 17.92 | | | | 32 - 7.68 | 32 - 4.80 | |
| 33 - 18.48 | | | | 33 - 7.92 | 33 - 4.95 | |
| 34 - 19.04 | | | | 34 - 8.16 | 34 - 5.10 | |
| | | | | 35 - 8.40 | 35 - 5.25 | |
| | | | | 36 - 8.64 | 36 - 5.40 | |
| | | | | 37 - 8.88 | 37 - 5.55 | |
| | | | | | 38 - 5.70 | |
| | | | | | 39 - 5.85 | |
| | | | | | 40 - 6.00 | |

El presente Anexo pretende ofrecer una guía que permita un análisis más exhaustivo de la información cuantitativa que avala la elaboración de la Bateria Predictiva de Lectura. Va dirigido a los profesionales especializados en los campos de la Psicología Escolar y de Orientación Educativa, a fin de que pueda ser punto de referencia de sus propias constataciones y réplicas de futuras investigaciones.

El creciente desarrollo en la utilización de programas estadísticos de computadoras en nuestro país y su posibilidad de acceso a través de los departamentos especializados de las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación, así como en las divisiones de investigación de los I.C.E. y de los propios Centros de Cálculo de las Universidades, han de servir de acicate a dichos especialistas para un permanente preocupación por indagar la validez de los instrumentos que se ponen a su disposición.

Todos hemos de ser conscientes de que los estudios predictivos incrementan su utilidad práctica en la medida en que se circunscriben a situaciones delimitadas y homogéneas donde la incidencia de los factores no controlados en el modelo predictivo que se ofrece pueden ser valoradas en su justo término, completando así la información que suministra el modelo técnico predictivo. El lector podrá encontrar una amplia información sobre la temática concerniente a los métodos predictivos y a su utilización en la orientación educativa en S. Rodríguez (1982 (a) y (b) 1983) y J. Mateo y S. Rodríguez (1983), así como en diversos textos de Estadística Aplicada a las Ciencias Humanas por lo que se refiere a la fundamentación y cálculo de las ecuaciones de predicción.

1. Técnicas utilizadas en este modelo predictivo

Los resultados obtenidos en la Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora que se presenta proceden de la utilización de la técnica de regresión "paso a paso" (Stepwise regression) del paquete estadístico BMD - Programa 2R - que nos permite la valoración de la secuencia de entrada de los diferentes predictores en cuanto a su aportación al valor total de la Correlación Múltiple (R) obtenida. De esta manera, se puede tomar la decisión de no utilizar en nuestra definitiva y "práctica" ecuación de predicción determinados factores (subtest/predictores), cuya aportación de incremento predictivo es no significativa.

Ahora bien, dado que los diferentes predictores (subtest de la Batería Predictiva) no son independientes entre sí ($r_{12}, r_{23}, r_{34} \dots = 0$) hemos de ser cautos a la hora de valorar la eficacia de cada subtest si nuestra atención la centramos exclusivamente en la ecuación final obtenida. A fin de facilitar elementos de juicio para esta valoración e interpretación del modelo predictivo que se ofrece, vamos a exponer los datos base, así como algunas interpretaciones a los mismos. Por supuesto, obviamos redundar en la información y consideraciones ya realizadas con anterioridad.

2. Resultados obtenidos en el estudio

A) Estadísticos de las variables

| Variable | Media | Desv. Típica |
|----------|--------|--------------|
| 1 | 21,316 | 8,617 |
| 2 | 19,324 | 6,698 |
| 3 | 11,301 | 7,718 |
| 4 | 15,176 | 5,021 |
| 5 | 19,140 | 4,805 |
| 6 | 22,301 | 13,789 |
| 7 | 10,529 | 4,227 |
| Criterio | 71,706 | 17,400 |

B) Matriz de Correlaciones

| Subtest | | | | | | | | |
|-----------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| Predictor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Criterio |
| 1 | - | 218 | 492 | 194 | 202 | 412 | 284 | 510 |
| 2 | | - | 208 | 065 | 125 | 132 | 057 | 290 |
| 3 | | | - | 335 | 306 | 419 | 280 | 465 |
| 4 | | | | - | 230 | 381 | 381 | 472 |
| 5 | | | | | - | 309 | 201 | 295 |
| 6 | | | | | | - | 190 | 439 |
| 7 | | | | | | | - | 375 |

* Significa al nivel 5

** Significa al nivel 01.

Si fijamos nuestra atención en la matriz de correlaciones, la columna que hemos recuadrado nos pone en antecedentes de la relación entre cada predictor (subtest) y el criterio (prueba de lectura). Si elevásemos al cuadrado cada valor de r y lo multiplicásemos por 100, obtendríamos el porcentaje de varianza común de cada predictor con el criterio, es decir, la parte del criterio explicada por cada subtest y que va del 8,4 por 100 explicado por el subtest núm. 2, al 26 por 100 explicado por el subtest núm. 1.

Es obvio observar que si se suman los porcentajes correspondientes a los siete subtest o predictores obtenemos un valor muy próximo a la explicación total (98,7%). El espejismo es fácilmente comprensible dada la interdependencia o relación de los diferentes subtest entre sí. Por ejemplo, en el 26 por 100 de explicación ofrecido por el subtest núm. 1 hay también una parte de explicación del subtest núm. 3, ya que entre ambos subtest se da una correlación bastante significativa (492). Por esta razón es necesario fijar la atención, al analizar la salida de ordenador de un modelo de regresión, en las correlaciones parciales de cada predictor con el criterio a medida que van entrando predictores "paso a paso" en el modelo.

3. Control de las variables predictoras

La manera de controlar la varianza de la variable criterio, que es debida a otras variables independientes a la específica relación que deseamos conocer entre una determinada variable independiente (predictor) y la dependiente (criterio) es a través de la correlación parcial.

En nuestro estudio observamos que la correlación entre el predictor núm. 1 y el criterio (núm. 8) es de 5.10. Ahora bien ¿Cuál es el valor de esta correlación si mantenemos constante el predictor núm. 3, es decir, si no admitimos que exista variabilidad en los sujetos en este factor? El modo de saberlo es calculando r_{18-3} veamos el resultado.

De igual manera, la correlación parcial entre el predictor núm. 3 y el criterio, manteniendo constante el predictor núm. 1 sería:

Es fácil apreciar los descensos significativos de ambos coeficientes de correlación con respecto a los originarios (5.10 y 465) y que nos matizan sus asociaciones con el criterio.

Puesto que en nuestro modelo los dos predictores que primero entran en la ecuación son el núm. 1 y el núm. 4 (como puede apreciarse en la Tabla Resumen que se presenta) ofrecemos las correlaciones parciales de primer orden y de segundo orden del resto de predictores con el criterio.

TABLA COMPARATIVA DE CORRELACIONES DE ORDEN CERO Y CORRELACIONES PARCIALES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN DE PREDICTORES Y CRITERIOS

| Subtest Predictor | (1) correlación con el crit. | (2) correl. Parcial de 1er orden | (3) correl. Parcial de 2do orden |
|----------------------|------------------------------------|--|--|
| 1 | 510 | - | - |
| 2 | 290 | 213 | 226 |
| 3 | 465 | 285 | 187 |
| 4 | 472 | 442 | - |
| 5 | 295 | 228 | 160 |
| 6 | 439 | 292 | 170 |
| 7 | 375 | 279 | 146 |

(2) en esta columna aparecen las correlaciones de los subtest 2 al 7 con el criterio habiendo mantenido constante el número 1 que es el primer predictor que entra en la ecuación)

(3) En esta columna aparecen las correlaciones de los subtest 2, 3, 5, 6 y 7 con el criterio, habiendo mantenido constante los números 1 y 4 (dos primeros predictores).

Puede observarse que en la correlación parcial de primer orden los descensos mayores se observan en los predictores 3 y 6 debido a que estos dos predictores son los que presentan mayor correlación con el predictor núm. 1 (492 y 412, respectivamente). Por lo que respecta a la corrección parcial de segundo orden puede observarse la estabilidad del valor del predictor núm. 2, debido a su total independencia respecto a los predictores núm. 1 y núm. 4 (valor de su correlación de 218 y 065, respectivamente). Así podemos comprender cómo los predictores núms. 3 y 6 de valores de correlación con el criterio muy próximos a los del predictor núm. 4 aporten muy poco en la ecuación de predicción final. Su valoración habrá de extralimitar lo puramente cuantitativo y tenerlos presente desde el punto de vista diagnóstico y de validez concurrente con el resto de subtest.

4. Explicación de la variabilidad del criterio

Aunque en sentido estricto no puede hablarse de explicación, pues ésta supone el establecimiento de una relación causa - efecto que los modelos predictivos no asumen, se utiliza esta terminología desde la óptica de interpretación cuantitativa, aunque cada vez más se están utilizando modelos que basados en la correlación puedan aproximarnos a una explicación rigurosa (modelos causales).

Ya hemos planteado la explicación parcial e independiente de cada predictor con respecto al criterio, pero en el modelo predictivo se conjugan una serie de predictores que se combinan de una manera aditiva y esto hace más complicado su análisis. El lector hallará en el trabajo de J. Mateo y S. Rodríguez (1983) una exhaustiva exposición de esta temática y que simplificaremos aquí debido al carácter y objetivo de este Anexo.

Tres aproximaciones a la explicación que aporta cada predictor vamos a considerar, pues la explicación del conjunto de predictores viene determinada por el cuadrado de R (en nuestro caso 69 igual al 47.7%)

a) Atendiendo a la secuencia de entrada de cada predictor

El examen de las columnas (1)m, (2) (3) y (4) de la Tabla Resumen nos da cumplida información al respecto. Frente al 26.01 por 100 que nos da el predictor núm. 1 tenemos el sólo 0.38 por 100 del predictor núm. 5. Es fácil deducir que en el 26 por 100 del núm. 1 hay una pequeña parte del núm. 5 y de los restantes dadas las intercorrelaciones entre ellos, pero ésta es la razón de la regresión "paso a paso", eliminar influencias superpuestas. De la inspección de las mencionadas columnas se deduce que una ecuación con los predictores núm. 1 y núm. 4 ya nos explicaría el 40,46 por 100, pero este punto de vista "prima en exceso la jerarquización" y es necesario matizarlo para una correcta interpretación diagnóstica y de aplicación práctica – con otros puntos de vista.

b) Atendiendo al valor de los coeficientes beta (B)

Los coeficientes beta se utilizan cuando los valores de los predictores utilizados nos vienen dados en unidades típicas. Por tanto, el mismo valor del coeficiente es un indicador del peso de esa variable. Como quiera que en nuestra ecuación se utilizan puntuaciones directas, y por tanto, se ofrecen coeficientes de regresión sin standarizar (b9 tal y como aparecen en la columna (5) se ha procedido a calcular los coeficientes beta (B) teniendo presente que

Es el coeficiente beta para un determinado predictor.

- B : es el coeficiente de regresión (b) de ese predictor.
- N : es la desviación típica del predictor.
- N : es la desviación típica del criterio.

Ha de hacerse notar que tanto los coeficientes de regresión (b) de la columna (5) como los coeficientes beta (B) de la columna (6) son los correspondientes a la ecuación final, es decir, teniendo en cuenta la entrada de los siete predictores utilizados.

Puede observarse la magnitud del coeficiente beta (B) del predictor núm. 4 (268), que es el segundo en magnitud detrás del núm. 1 es decir, partiendo de este criterio diríamos que el predictor más importante es el núm. 1 seguido del núm. 4 confirmando así el primer punto de vista de la explicación jerarquizada del apartado (a). Ahora bien, a fin de utilizar una misma escala de comparación para las diferencias entre predictores se utiliza un criterio derivado del valor de los coeficientes beta (B) y de la correlación simple de cada predictor con el criterio. Es el denominado coeficiente de contribución. Veamos su cálculo y significado.

c) Atendiendo al coeficiente de contribución

Este coeficiente se obtiene de multiplicar cada coeficiente beta (B) por el valor de la correlación del predictor al que hace referencia el coeficiente, con el criterio. En nuestra Tabla Resumen aparecen los coeficientes de contribución de cada predictor en la columna (B), resultado de multiplicar las columnas (6) y (7). Fácilmente podrá apreciarse la matización moderada que aparece con respecto a la importancia de los predictores. Mientras que en la columna (4) observamos que el núm 1 y el núm 4 explican el 40,46 por 100 ahora sólo explican el 26,83 por 100, produciéndose un considerable descenso en el valor referido al núm. 1 (primer predictor entrado en la secuencia ya comentada).

Los valores cuantitativos tiene sus limitaciones, pero la mayor de ellas es no encuadrarlos en el marco estadístico que los genera.

5. Interpretación del coeficiente de correlación múltiple

La precisión de la predicción viene determinada por el valor R.A. mayor valor de R, mayor precisión en la predicción. Tres tipos de índices suelen utilizarse para valorar R, independientemente de su significación estadística como tal coeficiente de correlación. Puede decirse que son como tres formas de aproximarse a una misma realidad. Veamos estos tres índices.

- 1) **Index of Forecasting Efficiency (E).** Es un índice que nos da la eficiencia de la predicción y es definido como por porcentaje de error reducido en la predicción en virtud de R. Diríamos simplemente que es lo que logramos ganarle a una predicción puramente al azar. Estadísticamente, viene determinado por:

$E = 100 (1 - \sqrt{1 - R^2})$. En nuestro caso sería:

$$E = 100 (1 - \sqrt{1 - 69^2}) = 100 (1 - 724) = 27,6\%$$

- 2) **Coeficiente de alienación (K).** Nos indica el grado de pérdida de la relación entre predictores y criterios. Es decir, la pérdida de precisión en la predicción. Estadísticamente, viene determinado por:

$$K = \sqrt{1 - R^2}; K^2 = 1 - R^2 \text{ en nuestro caso:}$$

$$K^2 = 1 - 69^2 = 524 = 52,4\%$$

- 3) **Coeficiente de determinación múltiple (R^2 o d).** Es definido como el porcentaje de varianza del criterio que está asociado o determinado por la varianza de los predictores. Expresado en términos de porcentaje sería:

$$D = R^2 - 100. \text{ en nuestro caso.}$$

$$D = 69^2 = 47,6\%$$

Como podrá observarse, los índices K y d son complementarios ya que la varianza del criterio es igual a la varianza predicha más el cuadrado del error de estimación.

Si dividimos por tendremos :

Es decir, la proporción de varianza del criterio es igual a la proporción de varianza predicha (R^2) más la proporción de varianza no predicha (K^2). Así : $1 = R^2 + K^2$

4) La ecuación de predicción final

En la tabla resumen se expresa el modelo y su aplicación a un supuesto caso, pero es necesario hacer referencia a la procedencia del valor de la constante A (9) y el error de estimación (10).

La constante A viene determinada por:

$$A = X_0 - B_1 \cdot X_1 - b_2 \cdot X_2 - b_3 \cdot X_3 - b_4 \cdot X_4 - B_5 \cdot X_5 - b_6 \cdot X_6 -$$

Siendo X_0 la media del criterio, b_1, \dots los coeficientes de regresión de los predictores y X_1, \dots las medias de los predictores. En nuestro caso.

$$A = 71.71 - 561 \times 21.32 - 418 \times 19.32 - 232 \times 11.20 - 929 \times 20 - 145 \times 22.30 - 488 \times 10.53 = 21.96 \text{ (aprox. Por el redondeo de datos).}$$

Sin temor a introducir grandes errores y buscando una mayor facilidad de cálculo, se pueden redondear los valores de los coeficientes de regresión a dos decimales y redondear el valor de la constante a 22. Así, la ecuación final vendría dada por:

$$Y = 22 + 56X_1 + 42X_2 + 23X_3 + 23X_4 + 24X_5 + 15X_6 + 49X_7$$

Por lo que respecta al Error de Estimación hemos de encuadrarlo en el marco del Análisis de Varianza que acompaña a toda regresión.

Esta es la ANOVA correspondiente a nuestra regresión en su paso núm. 7 (una vez entrados todos los predictores).

ANÁLISIS DE VARIANZA

| | GL. | Suma cuadrado | Media cuadrática | F |
|------|-----|---------------|------------------|--------|
| Reg. | 7 | 19.508.08 | 2.786.87 | 16,697 |
| Res. | 128 | 21,363.83 | 166.90 | |

$$\text{Std. Error Est.} = 166.90 = 12.92$$

TABLA RESUMEN

| | | | | | | | | |
|---|------|------|------|---|-----|-----|-----|-------|
| 1 | 5100 | 2601 | 2601 | 1 | 561 | 278 | 510 | 14.18 |
| 4 | 6361 | 4046 | 1445 | 2 | 418 | 161 | 290 | 467 |
| 2 | 6597 | 4352 | 305 | 3 | 232 | 103 | 465 | 479 |
| 3 | 6714 | 4508 | 156 | 4 | 929 | 268 | 472 | 12.65 |
| 7 | 6797 | 4619 | 1.11 | 5 | 242 | 067 | 295 | 1.97 |
| 6 | 6881 | 4735 | 116 | 5 | 242 | 067 | 295 | 1.97 |
| 5 | 6909 | 4773 | 038 | 7 | 488 | 118 | 375 | 4.42 |

ECUACIÓN DE PREDICCIÓN

$$Y = A + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7$$

Supongamos que las puntuaciones obtenidas por un determinado sujeto en los diferentes subtest han sido las siguientes: 25 – 23 – 10 – 15 – 20 – 15 y 18.

La puntuación predicha para este sujeto vendrá determinada por:

$$Y = 21.96 + (561 \times 25) + (418 \times 23) + (232 \times 10) + (929 \times 20) + (242 \times 20) + (145 \times 15) + (488 \times 18) = 77.65$$

ANEXO N° 03**CONSTANCIA****INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 231****SECTOR ATAHUALPA****Jr. Primavera s/n – Rioja**

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 231 "SECTOR ATAHUALPA" DE RIOJA.

HACE CONSTAR:

Que, las alumnas LIZETH KARINA TENORIO SOTO, LILEY CATPO NUNCEVAY, han realizado en esta Institución la Investigación de su proyecto de tesis denominado "DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE MADUREZ LECTORA BADIMALE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 231 DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2009".

Se expide la presente a solicitud de las interesadas para los fines que estimen conveniente.

Rioja, 27 de agosto del 2009.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 288

"ANA SOFÍA GUILLENA ARANA"

Jr. Julio C. Arana edra. 4 – Rioja

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 288 "ANA SOFÍA GUILLENA ARANA" DE RIOJA.

HACE CONSTAR:

Que, las alumnas LIZETH KARINA TENORIO SOTO, LILEY CATPO NUNCEVAY, han realizado en esta Institución la Investigación de su proyecto de tesis denominado "DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE MADUREZ LECTORA BADIMALE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 288 DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2009".

Se expide la presente a solicitud de las interesadas para los fines que estimen conveniente.

Rioja, 27 de agosto del 2009.



Rosario de J. Oyarzun Chumbe

DIRECTORA
C.M. 1001026388

ANEXO N° 04

ICONOGRAFÍA



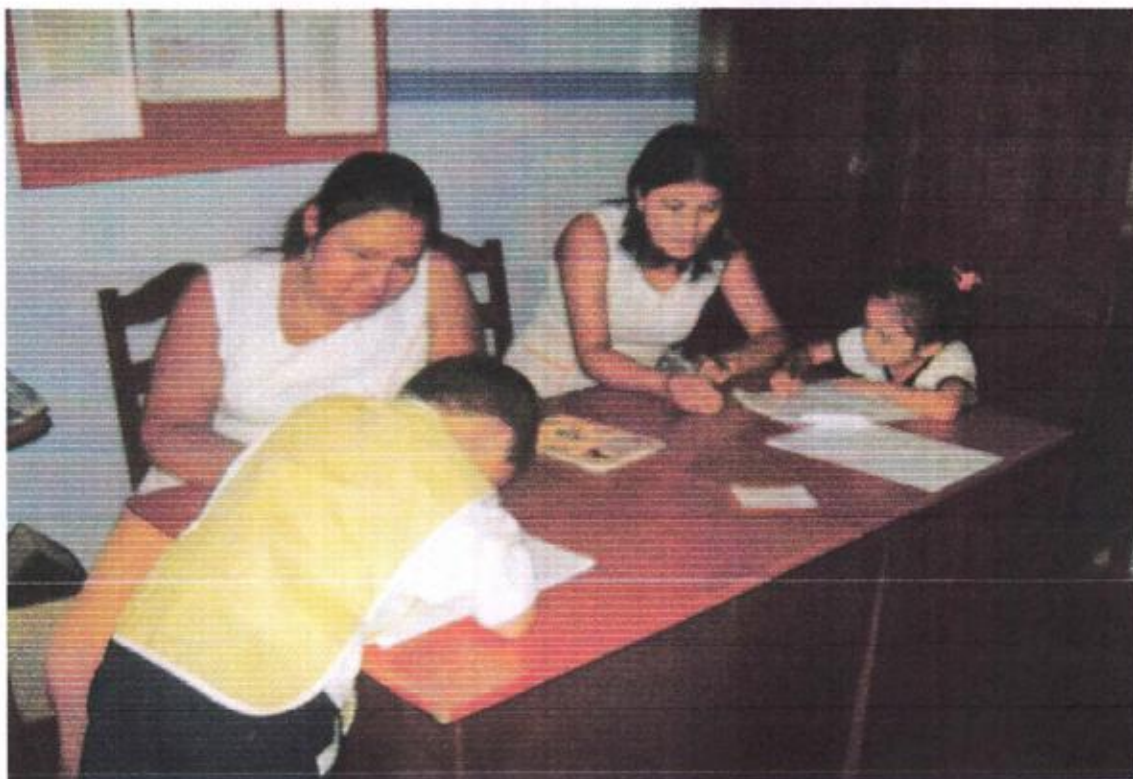
Tesistas explicando sobre la metodología de la aplicación del test BADIMALE en el LE. N° 288



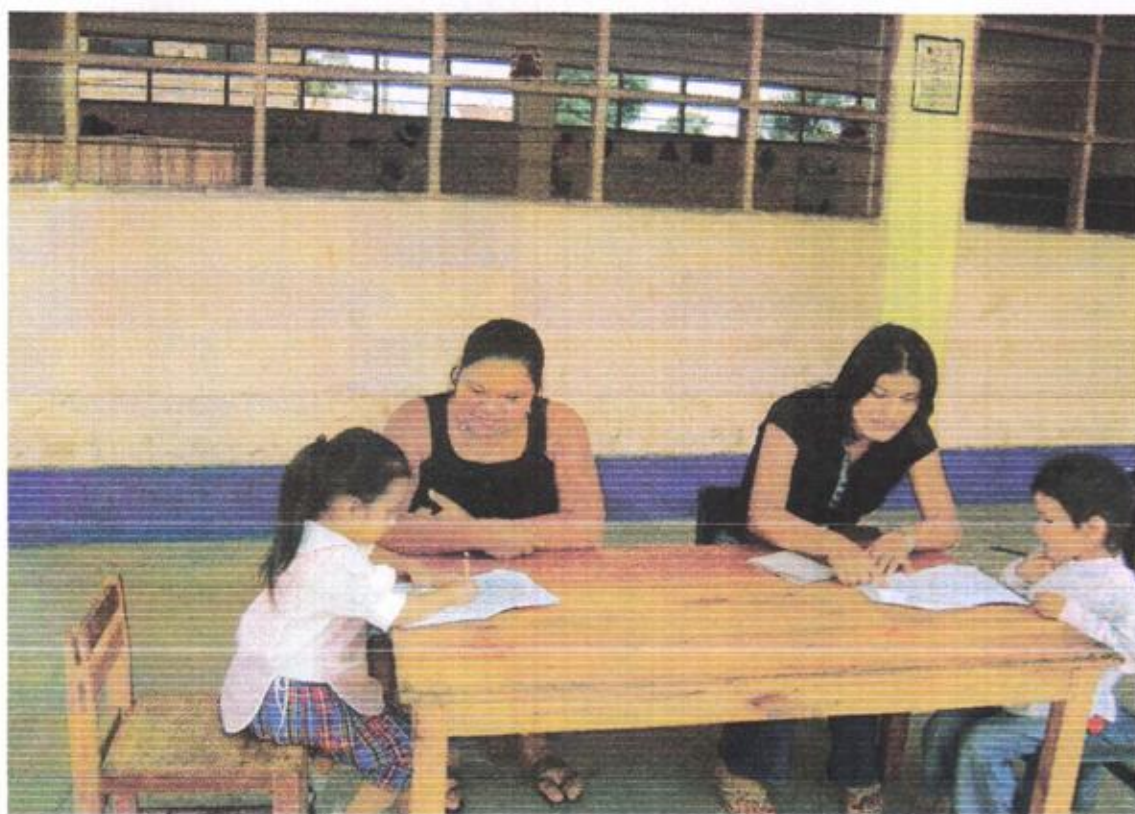
Tesistas explicando sobre la metodología de la aplicación del test BADIMALE en la
I.E. 231



Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Organización perceptiva en la I.E. 231



Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Organización perceptiva en la I.E. 288



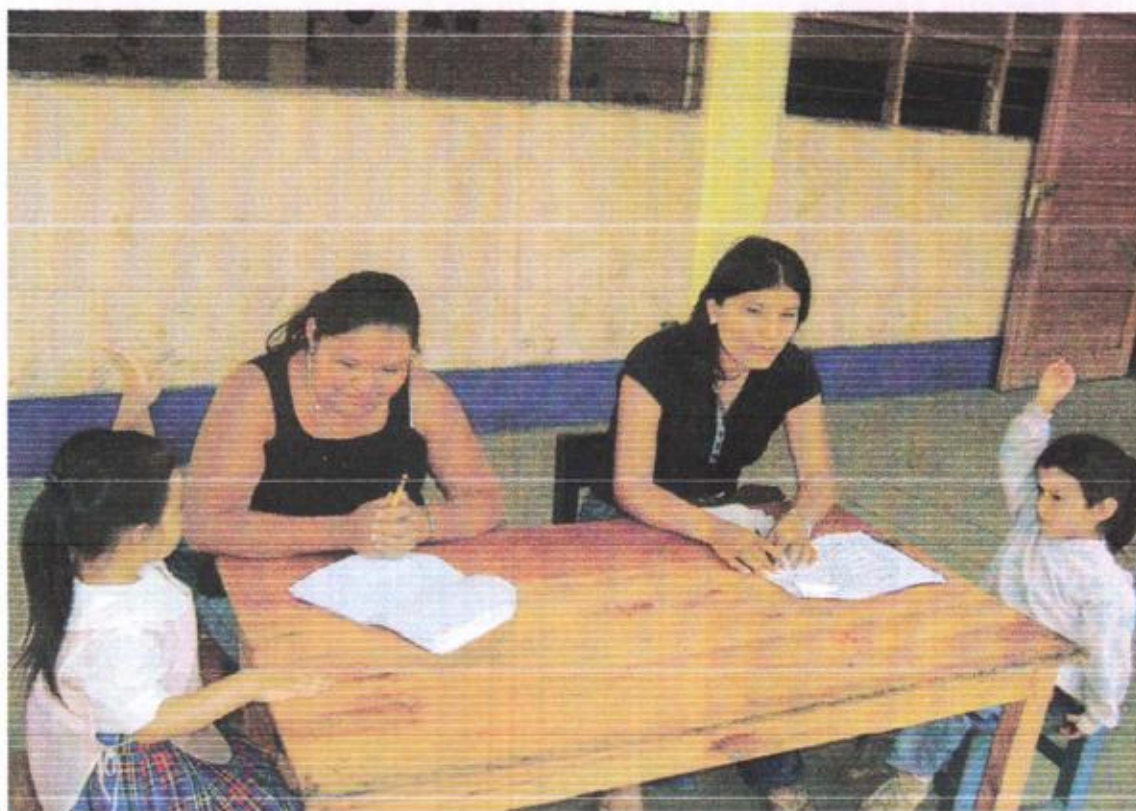
Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Reconocimiento de diferencias espaciales en la I.E. 231



Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Reconocimiento de diferencias espaciales en la I.E. 288



Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Orientación Derecha e Izquierda en la I.E. 288



Tesistas aplicando el test BADIMALE, en la dimensión Orientación Derecha e Izquierda en la I.E. 231



Tesistas en la parte externa de la L.E. N° 288 al término de la aplicación del Test BADIMALE